UNIVERSITY OF ILLINOIS
LIBRARY

Class 370 Book Sch 6 Volume

Dittenberger Library 1907

AD 08-5M

Erziehungs- und Unterrichtslehre

für

Gymnasien und Realschulen.

Von

Dr. Wilhelm Schrader,
Provinzialschulrath.

Berlin, 1868.
Verlag von Gustav Hempel.

370
Sch6

An

Rudolf Haym.

135801

Digitized by the Internet Archive
in 2018 with funding from
University of Illinois Urbana-Champaign Alternates

https://archive.org/details/erziehungsundunt00schr

Du hast mir erlaubt, mein lieber Freund, Dir dieses Buch als ein Zeichen unserer Freundschaft zuzueignen, welche in bewegter Zeit geknüpft alle Wandlungen der letzten zwanzig Jahre überdauert hat und so Gott will nie unterbrochen werden wird. In dieser Freundschaft hast Du trotz unserer räumlichen Trennung an meinem Wollen und Thun stets regen Anteil genommen; Du weißt demnach, daß ich mich seit langem mit der Absicht getragen die Erfahrungen, zu denen mein jetziges Amt mir Anlaß gewährt, zu sammeln und der jungen Lehrerwelt als Mitgift für ihren Beruf anzubieten. Hierbei hatte ich ursprünglich an einzelne Beiträge zu denjenigen Unterrichtsaufgaben gedacht, welche nach ihrer Bedeutung der Anweisung besonders bedürfen. Allein mannigfache Beobachtungen haben mich gelehrt, daß die Miserfolge, unter denen unsere Schulen und unsere Lehrer leiden, weniger dem Mangel an unmittelbarer Unterrichtsübung und an praktischem Geschick als der Unklarheit über die allgemeinen Erziehungsgrundsätze und deren inneren Zusammenhang beizumessen sind. Anders ausgedrückt bleiben die reichen einzelnen Erfahrungen in vielem Betracht deshalb ohne feste Ergebnisse und ohne allgemeine Geltung, weil ihnen die methodische Grundlage und der einigende Mittelpunkt fehlt. So ist es denn allmählich immer klarer mein Plan geworden die Regeln der pädagogischen Kunst bis zu ihrer täglichen Anwendung hinab aus den unabänderlichen Bedingungen wie aus dem höchsten Zwecke aller Erziehung abzuleiten; durch dieses Verfahren wird, wie ich meine, der Lehrer befähigt ebensowol die Gründe seines Thuns aus der allgemeinen Idee zu schöpfen und zu rechtfertigen als umgekehrt die Wahrheit dieser Idee in dem täglichen Unterrichtsleben zu erproben. Die Aufgabe der Geistesbildung soll

sich also unseren Berufsgenossen als ein lehr- und lernbares Ganze darstellen; dies wird der Weg sein um sie vor einzelnen Misgriffen zu bewahren und doch überall durch die Erinnerung an das letzte Ziel vor dem Ueberdruß und der Unsicherheit zu schützen, welcher die bare Empirie fast nothwendig verfällt. Nicht daß ich der erste wäre, der dieses Bewußtsein über die Aufgabe einer Pädagogik hegte; ich nehme nur die Absicht in Anspruch, für die allgemeinen Erziehungsgrundsätze den Weg der Verwirklichung bis in die besonderen Unterrichtsfächer und für die einzelnen Regeln die ideelle Grundlage nachzuweisen und somit einheitlich zu verbinden, was getrennt entweder als leblose Abstraction oder als eine Summe zufälliger und wechselnder Regeln erschien. Hierdurch wird der Lehrer in den Stand gesetzt sich inmitten der vielfachen Vorschläge zurecht zu finden, mit denen uns die pädagogische Litteratur fast überreich beschenkt. Denn Dank unseren Zeitschriften Vereinen Directoren- und Lehrerversammlungen fehlt es an Rath zur Vervollkomnung der Methode keineswegs und wenn die Summe der zum Teil streitenden Beobachtungen zunächst nur die Schwierigkeit der gesammten Aufgabe kenntlich macht, so schafft doch eben diese Erkenntnis den Antrieb das einzelne harmonisch zusammenzuschließen. Daß auch ich bei der allgemeinen Anordnung meiner Ueberzeugung Ausdruck gegeben habe, bedarf vor Dir schwerlich einer Rechtfertigung; Anhänger der Idealphilosophie, seitdem ich überhaupt mich dieser Wissenschaft zugewandt habe, bin ich derselben bei der vorliegenden Untersuchung treu geblieben. So mag denn mein Buch in diesem wie in anderem Betracht Widerspruch finden; auch ich bin gegen manche Tagesmeinungen nicht eben leise aufgetreten. Je lauter und anspruchsvoller jedoch dieselben sich hervorwagen, desto nachdrücklicher verdienen sie zurückgewiesen zu werden; unsere Berufsarbeit würde um vieles erleichtert werden, wenn endlich einmal die Ueberzeugung durchdränge, daß nur derjenige über die öffentliche Erziehung mitzusprechen berechtigt ist, welcher gründliche Vorarbeit reiche Erfahrung und selbständige Gesinnung aufzuweisen vermag.

Sollten erfahrene Schulleute finden, daß mein Buch an einzelnen Regeln nicht viel neues biete, so würde ich dies eher als ein Lob ansehen, wenn sie nur das gegebene als bewährt oder mindestens als in sich begründet erkennen möchten. Denn ich wende mich hauptsächlich an die Ju-

gend des Lehrerstandes, welcher es trotz des Probejahres an einer ausreichenden Unterweisung fehlt und welche doch derselben, wie ich aus eigener Beobachtung bezeugen kann, gern und mit Verlangen entgegenkommt. Mein Zweck war eben eine zusammenhängende Technik der Erziehung und des Unterrichts zu liefern, welche dem einzelnen Bedürfnis an der Hand der Erfahrung, aber zugleich mit steter Zurückführung auf die allgemeinen Grundsätze zu genügen vermöchte. Diese durchgängige Verweisung auf die letzten Bedingungen und Zwecke hat, wie Dir nicht entgehen wird, hier und da zu Widerholungen geführt; ich kann kaum gestehen, daß ich diese Unebenheit bedauere. Denn es kam mir vornehmlich darauf an den inneren Zusammenhang der ganzen Erziehungslehre möglichst klar und möglichst stetig zu vergegenwärtigen; außerdem wünschte ich einzelne Gesichtspunkte und Regeln mit dem Nachdruck auszustatten, welcher ihnen nach meiner Ueberzeugung gebührt. Mit mehr Grund besorge ich manches unerwähnt oder doch unausgeführt gelassen zu haben, worüber eine nähere Erörterung nicht fruchtlos sein würde; wenigstens bin ich mir bewußt, häufig genug Gedanken und Beobachtungen, zu deren Mitteilung das Herz mich drängte, absichtlich zurückgehalten zu haben. Denn wie ernster und eingehender Anweisung der Beruf des Erziehers auch bedarf, so ist doch andererseits freie Thätigkeit und selbständige Erfahrung hier so sehr Lebensbedingung, daß es höchst schädlich sein würde für jede Aufgabe bestimmte Regeln festsetzen zu wollen. Ich habe mich deshalb begnügt die Methode hier und da genauer anzudeuten, übrigens aber die besondere Anwendung der großen Grundsätze dem Lehrer überlassen. In Wahrheit ist auch unser höheres Schulwesen so enge mit der Entwickelung der Wissenschaften verknüpft, daß es denselben stets neue Antriebe und Gesichtspunkte zu entnehmen gezwungen ist; die Didaktik der verschiedenen Fächer bindet sich zwar an bestimmte allgemeine Normen, aber sie erfrischt und belebt sich immer wider an der Wissenschaft selbst, deren Fortschritte sie wenn auch mit Vorsicht und weiser Beschränkung in sich aufnimmt.

So verknüpft sich die Idee der Erziehung mit der Geschichte unserer Bildung; aber auch ohnedies würdest Du mit Recht erwarten, daß meine Betrachtungen nicht von abstracten Entwürfen ausgiengen sondern die geschichtliche Gestaltung unserer öffentlichen Erziehung zur Grundlage nähmen.

Hiervon abzuweichen, wie unsere pädagogischen Reformatoren so häufig thun, würde selbst im besten Falle nur ein Schattenbild der Idealität liefern; die geschichtliche Begründung unseres Schulwesens hat vielmehr ihr volles und fortwirkendes Recht, besonders in einem Volke, welches nicht den kleinsten Teil seines Ruhms den öffentlichen Schulen und der treuen Arbeit ihrer Lehrer verdankt. Deshalb wird in diesem Buche nicht von großen Schulreformen geredet; die allgemeinen Grundsätze suchen nur den Ueberzeugungen Raum zu schaffen, welche unser Volk in mannigfachem Geisteskampfe erworben und bewahrt hat, und die besondere Didaktik lehnt sich einfach an die preußischen Lehrpläne, von welchen übrigens, soweit meine Kenntnis reicht, in den meisten deutschen Staaten nicht allzu sehr abgewichen wird. Durch diese thatsächliche Grundlage wird sich manche Unterrichtsaufgabe, welche sonst leicht dem Ueberschwang verfällt, auf sehr einfache und bestimmte Ziele beschränkt finden; gerade dieses Besinnen auf den nächsten Zweck dürfte aber der Phrase, welche heute so weite Kreise beherrscht, wenigstens auf dem Gebiete steuern, auf welchem sie durch ihre Unklarheit und Inhaltslosigkeit am nachteiligsten wirkt.

Die Schriften der Fachgenossen wirst Du spärlich angezogen finden; ich habe nur angeführt, was unsere jungen Lehrer wahrhaft fördern kann oder eine Widerlegung unbedingt zu erfordern schien. Auch innerhalb dieser Grenze ist mir gewiß vieles nützliche entgangen; wer vermöchte die pädagogische Litteratur unserer Tage auszuschöpfen, deren Fülle freilich eine erfreuliche Teilnahme, aber auch die bedenkliche Sucht zeigt einzelne Wahrnehmungen allzurasch zu allgemeinen Gesetzen zu erheben! Hierdurch besonders wird die Festigkeit unserer Wissenschaft beeinträchtigt und verdunkelt; es kommt aber gerade darauf an der Ueberzeugung Geltung zu verschaffen, daß in der Pädagogik wie in jeder wahren Wissenschaft der scheinbare Wechsel der Ansichten keine Willkür sondern den nothwendigen Fortschritt bezeichnet, nur daß dieser Fortschritt sich nicht in der Erweiterung sondern in der Vertiefung, nicht in der Verwischung sondern in der schärferen Bestimmung der Grenzen sei es für die allgemeine Aufgabe oder für die Wirksamkeit des einzelnen zeigt.

So ist es mein Bestreben gewesen die Idee der Erziehung in ihrer geschichtlichen Verwirklichung zu erkennen und festzuhalten; ich bin hierbei

Deiner Zustimmung gewiß, da auch Deine Arbeiten vor allem die Verschmelzung der Geschichte mit der Philosophie oder genauer ausgedrückt die gegenseitige Berührung und Förderung beider verfolgen. Es kann nicht fehlen, daß Du geneigt sein wirst einzelne meiner Folgerungen und Regeln zu bestreiten; allein ich hoffe, daß Du den eingeschlagenen Weg gut heißest, und in diesem Sinne wird, was der Versicherung nicht bedarf, mir Dein Einspruch wie der jedes gleichgesinnten willkommen sein. Lebe wol!

Königsberg i. Pr., den 28. Juli 1868.

Inhalt.

I. Einleitung, § 1—25.

Seite

Kap. 1. Zweck und Umfang der Erziehung, § 1—9 1
Kap. 2. Psychologische Grundlage der Erziehung, § 10—16 13
Kap. 3. Ethische Bestimmtheit des Zöglings, § 17—19 26
Kap. 4. Besondere Anlagen, § 20—24 31
Kap. 5. Litteratur, § 25 41

II. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre, § 26—84.

A. Grundsätze der Bildung, § 26—71.

Kap. 1. Bildung des Verstandes, § 26—32 47
Kap. 2. Bildung der Phantasie, § 33—41 64
Kap. 3. Bildung des Gemüths, § 42—63 87
a. Mittels des Unterrichtsstoffs, § 42—43 87
b. Mittels der sittlichen Zucht, 44—58 93
c Mittels der Strafe, § 59—63 155
Kap. 4. Einheit der Bildung, § 64—71 175
a. Innere Beziehung des Unterrichts, § 64—69 175
b. Das Gedächtnis, § 70—71 197

B. Das Lehramt, § 72—81.

Kap. 1. Die wissenschaftliche Bildung, § 72—75 207
Kap. 2. Die Berufsbildung, § 76—78 223
Kap. 3. Die Berufspflicht, § 79—81 232

C. Schule und Haus, § 82—84 246

III. Besondere Unterrichtskunde, § 85—146.

A. Allgemeine Methodik des Unterrichts, § 85—94.

Kap. 1. Die formale Methode, § 85—86 255
Kap. 2. Wahl und Anordnung des Lehrstoffs, § 87—88 260
Kap. 3. Die Formen des Unterrichts (Vortrag, Frage, Widerholung, häusliche Arbeit) § 89—92 269
Kap. 4. Die Anregung und Sammlung des Geistes, § 93—94 . . . 295

Seite.

B. Die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer, § 95—146.

Kap. 1. Religion, § 95—101 303

Kap. 2. Die alten Sprachen, § 102—120 331
a. Allgemeine Grundsätze, § 102—104 331
b. Das Lateinische auf den Gymnasien, § 105—112 342
c. Das Lateinische auf den Realschulen, § 113—114 395
d. Das Griechische, § 115—118 402
e. Das Privatstudium, § 119 430
f. Das Hebräische, § 120 436

Kap. 3. Die neueren Sprachen, § 121—132 440
a. Die deutsche Sprache (Schülerbibliothek, philosophische Propädeutik) § 121—127 440
b. Die französische Sprache, § 128—131 475
c. Die englische Sprache, § 132 488

Kap. 4. Geographie und Geschichte, § 133—139 492
a. Geographie, § 133—135 492
b. Geschichte, § 136—139 502

Kap. 5. Mathematik und Naturwissenschaften, § 140—145 521
a. Mathematik, § 140—142 521
b. Naturwissenschaften, § 143—145 532

Kap. 6. Der Abgang von der Schule, § 146 543

871
AUG 8 '22
08.En
V.1
Call Number

Overdue books are subject to a fine of 2 cents a day.

Author.....

Title.....

.....

Name.....

Address.....

University of Illinois Library
CALL SLIP
100M—4-29—6143-E

I. Einleitung.

Kapitel 1.

Zweck und Umfang der Erziehung.

§ 1.

Alle Erziehung hat den Zweck, den Menschen zur möglichsten Vollkommenheit zu führen. Das Ziel dieser Vollkommenheit kann nur die Gottähnlichkeit oder mit anderen Worten die Herstellung des Ebenbildes Gottes in uns sein; das Mittel um zu diesem Ziele zu gelangen ist einerseits die harmonische Entwickelung des menschlichen Geistes nach den verschiedenen Formen seiner Thätigkeit, andererseits die Erfüllung dieses Geistes mit den ewigen Anschauungen und Ideen, welche seiner Thätigkeit Richtung, Maß und Inhalt zu geben geeignet sind. Beide Seiten der Erziehung finden ihre einheitliche Richtschnur in der Gotteserkenntnis, denn da Gott den Menschen sich zum Bilde erschaffen hat, so müssen auch in der Erkenntnis und Anschauung Gottes die Wege klar werden, welche uns zu dem letzten und höchsten Ziele unseres Daseins führen sollen. Um so mehr ist dies der Fall, als durch die Sünde in uns die ursprüngliche Ebenbildlichkeit mit Gott getrübt ist; die Erziehung hat also immer wider und möglichst unbeirrt ihren Blick auf das Urbild aller Vollkommenheit zu lenken und aus der Anschauung dieses Urbildes Klarheit und Kraft für ihr Thun zu schöpfen. *)

*) Fichte Reden an die deutsche Nation, W. W. VII. 298: „Die Erziehung zur wahren Religion ist somit das letzte Geschäft der neuen Erziehung." Derſ. Anweisung zum seligen Leben, W. V. 411: „Zu der wahrhaftigen Tugend, zu dem ächt göttlichen Handeln wird sich nie einer erheben, der nicht im klaren Begriffe die Gottheit liebend umfaßt; wer sie aber also umfaßt, wird ohne allen seinen Dank und Wollen anders handeln gar nicht können denn also." Aehnlich aber nicht so umfassend und tief Hegel Werke VII. 212: „Die Pädagogik ist die Kunst den Menschen sittlich zu machen."

Hiernach läßt sich als Ziel der Erziehung auch die Befreiung des Menschen bestimmen und zwar sowol die Befreiung der menschlichen Einsicht als des menschlichen Willens bis zu dem Punkte, wo beide unter einander übereinstimmen und in der Liebe zu Gott ihre höchste Verklärung und ihre immer neue Belebung finden. Denn das religiöse Leben in Gott löscht den Gegensatz zwischen Wollen und Vermögen, zwischen Gesetz und Selbstbestimmung aus und füllt uns mit der Kraft des wahrhaften Lebens.*)

§ 2.

Dies ist der gesammte, alleinige und einheitliche Zweck aller Erziehung; in ihr finden die scheinbaren Gegensätze zwischen formaler und realer Bildung, zwischen Erziehung und Unterricht, zwischen Verstandes- und Gemüthsbildung ihre Ausgleichung und Vereinigung. Wenn alle erziehende Thätigkeit sich nach dem einen vorbezeichneten Ziele strecken soll, so hat sie zwar je nach dem menschlichen Bedürfnisse sich in verschiedene Formen zu entfalten; allein keine dieser Formen kann den anderen gegenüber ein Recht für sich beanspruchen, vielmehr haben alle Formen der Erziehung sich gegenseitig zu ergänzen, zu unterstützen und aus dem Gesammtzwecke sich zu rechtfertigen. Auch verschwindet vor jeder eindringenden Betrachtung der Gegensatz zwischen Erziehung und Unterricht, oder in anderem Bezuge zwischen formaler und realer Geistesbildung völlig und es erhellt leicht, daß eines nur durch Hilfe des andern wirksam zu sein vermag. Ein solcher Gegensatz wäre nur denkbar bei der Annahme, daß der menschliche Geist aus einer Mehrheit verschiedener und unter sich getrennter Kräfte oder Vermögen bestände; diese Annahme, widersinnig an sich, würde aber auch jede wahre Geistesbildung aufheben und könnte, falls ihre strenge Anwendung in dem Erziehungswerk überhaupt möglich wäre, nur zur Aneignung vereinzelter Fertigkeiten führen. Und wie durch das einheitliche Wesen des Geistes, so wird jener vermeintliche Gegensatz in letztem Bezuge auch durch die einheitliche Natur des Bildungsinhalts ausgeschlossen. Denn aller wirkliche Bildungs- und Erziehungsstoff findet schließlich sein Verständnis und seine Berechtigung nur in den Ideen; die Ideen sind aber ebensowol Form als Inhalt und sie sind dies nicht neben einander sondern in und durch einander. Die Begründung oder besser gesagt die Entwickelung dieser Wahrheit fällt der Philosophie anheim; hier genügt die Bemerkung, daß in Gott ein Gegensatz zwischen Form und Inhalt nicht gedacht werden

*) Fichte Staatslehre W. IV. 523: „Menschheit ist nichts denn diese mit dem göttlichen Willen übereinstimmen sollende Freiheit." 2. Cor. 3, 17.

kann und daß also die Erziehung, welche der Herstellung der Gottähnlichkeit in dem Menschen zustrebt, sich die Einheit beider stets gegenwärtig zu halten hat.

§ 3.

Diese Forderung ist um so unerläßlicher, als jene doppelte Einheit sowol des menschlichen Geistes als des Bildungsinhalts, wie richtig und unzweifelhaft auch an sich, doch in dem irdischen Dasein keineswegs zur reinen Darstellung gelangt, sondern vielfach getrübt erscheint, und als in dieser Trübung die hauptsächliche Quelle aller Miserfolge in der Erziehung ebenso betreffs der Geistes- wie der Herzensbildung gesucht werden muß. Mit anderen Worten die Sünde, deren Wesen die Entfremdung von Gott ist, setzt sich in dem Menschen fort und findet hier ihren Ausdruck in dem innern Zwiespalt seines geistigen Lebens, in der Entfremdung seiner geistigen Aeußerungsformen unter einander, und in der einseitigen und deshalb schließlich selbstsüchtigen Bevorzugung einzelner Richtungen seiner Thätigkeit und Entwickelung. Daß die Fülle des Geistes sich unbeschadet seines einheitlichen Wesens in verschiedenen Thätigkeitsformen ergehen und auseinanderlegen müsse, wird unten näher dargelegt werden. Diese Mannigfaltigkeit aber, welche die Bedingung und das Wesen alles Lebens ist, bedarf einer steten Besinnung auf ihren einheitlichen Ursprung und einer immer wider erneuten und vertieften Ausgleichung und Vereinigung, um in gleichmäßiger Gesundheit fortzuschreiten. Wie also jene Einheit, theoretisch betrachtet, als ein unumstößlicher oberster Grundsatz gilt, von welchem aus die Förderung des menschlichen Geistes überhaupt nur möglich ist, so muß sie in praktischem Bezuge als durchgängige und letzte Forderung der Erziehung festgehalten werden; das heißt die Erziehung hat der Herstellung dieser Einheit in der zerfallenen und zerfallenden Menschennatur ihre letzte und beste Kraft zu widmen. Um die allgemeine Anwendung vorweg zu nehmen: jede Verstandesbildung, durch welche Wissenschaft immer sie erfolgen soll, hat sich stets wider auf ihre sittliche Berechtigung zu besinnen, jede Entwickelung des Willens und des Gefühls hat sich durch den Verstand zu klären und zu befestigen, jede Schöpfung der menschlichen Einbildungskraft findet den Richter über ihre Berechtigung nach Form und Inhalt an der Klarheit des Verstandes und an der Reinheit des sittlichen Wollens. Dasselbe gilt betreffs des Bildungsinhalts: jeder überlieferte Bildungsstoff hat sich durch die Thätigkeit des Erziehers in durchsichtige Formen und Gesetze zu verklären und andererseits hat sich jede Form, jedes geistige Gesetz sofort fruchtbar zu erweisen, um neuen Inhalt aufzunehmen

und dem Geiste des Menschen anzueignen. Nur so wird die Trübung und Selbstentfremdung des Geistes, so weit menschliche Kraft reicht, gehoben und der Mensch jenes innern Lichtes und Friedens theilhaftig werden, welcher seine ursprüngliche göttliche Mitgift war und dessen Widergewinnung ihm die Seligkeit des ewigen Lebens sichert.

§ 4.

Vorstehende Grundsätze gelten für das gesammte Erziehungswerk, mag sich dasselbe an die Kinder aus niederem oder höherem Stande, an die männliche oder weibliche Jugend wenden. Denn wie für die ganze Menschheit, so ist auch für jeden einzelnen Menschen das Ziel der Entwickelung eines und dasselbe: allen liegt dieselbe Verantwortlichkeit ob, alle haben dieselbe Zurechnungs- und Bildungsfähigkeit, alle sollen Gott ähnlich werden. Der Unterschied zwischen den einzelnen Bildungswegen entspringt also nicht aus der verschiedenartigen Natur des Menschen oder aus nothwendigen Unterschieden in der Erziehung an sich, sondern er hat seinen Ursprung in der geschichtlich gegebenen Mannigfaltigkeit der irdischen Verhältnisse und die Erziehung hat dieser Mannigfaltigkeit gemäß ihre Ziele und Mittel im einzelnen zu wählen. In dieser Beziehung sondert sich aus der Gesammtmasse der Bevölkerung eine Klasse aus, welche nach der Gestaltung ihres äußern Lebens, nach dem Herkommen oder nach der größeren geistigen Befähigung einzelner Individuen vorzugsweise den Beruf hat, die geistige Leitung eines Volks sei es im Amt, in der Wissenschaft oder in dem gewerblichen Leben zu übernehmen. Dieser Unterschied ist vorhanden, er hat nichts mit einer etwaigen verschiedenartigen Güte der menschlichen Naturen, mit der Glückseligkeit des einzelnen, mit dem göttlichen Berufe der Menschheit zu thun und er findet seine allmählige Ausgleichung und die Milderung seiner Härte in den Segnungen der Religion und in der fortschreitenden und stets weitere Kreise durchdringenden Geistes- und Herzensbildung der Menschheit. Aber es ist ein gegebener Unterschied und zwar von solcher Bedeutung, daß er sich auch in verschiedenen Erziehungswegen, in der Wahl verschiedener Bildungsmittel und in der Anwendung verschiedener Unterrichtsmethoden ausprägen muß. Sofern nun die Erziehung ihr Werk in öffentlichen Anstalten durchzuführen beflissen ist, hat sie in Gemäßheit jenes Unterschiedes nicht nur Knaben- und Mädchen-Schulen, sondern auch *niedere* und *höhere* Schulen geschaffen, von denen eben die letzteren ihren Zöglingen die zur geistigen Leitung eines Volks erforderliche Vorbildung gewähren.

Alle diese Schulen sind *allgemeine Bildungsanstalten*, sie be-

zwecken alle die harmonische Erziehung des gesammten Menschengeistes und sie verfolgen bei jedem Zöglinge das gemeinsame und allen Menschen vorgesteckte Bildungsziel. Hierdurch unterscheiden sie sich insgesammt von den Fachschulen, welche erst auf Grund einer vorausgegangenen und bis zu einem gewissen Grade abgeschlossenen Allgemeinbildung für besondere Berufsarten vorbereiten und demgemäß ihre Unterrichtsmittel den eigentümlichen Aufgaben des einzelnen Berufs entsprechend wählen. Es handelt sich demnach in den Fachschulen hauptsächlich um die Aneignung bestimmter Wissensgebiete und um die Ausbildung der zur Anwendung dieses Wissens erforderlichen geistigen Fertigkeiten; dieselben haben also mit dem allgemeinen Zwecke der Erziehung, den sie eben in bestimmtem Maße als schon erfüllt voraussetzen, nichts zu thun und bleiben somit von unserer Betrachtung ausgeschlossen. Jene allgemeinen Schulen müssen nun freilich, sofern der gleiche Zweck auch die gleichen Mittel bedingt, im großen und ganzen auch dieselben Bildungs- und Zuchtmittel anwenden; Religion und Sprache, Geschichte und Naturgeschichte, Formen- und Zahlenlehre kann auf keiner derselben entbehrt werden, wie verschieden sich auch auf ihnen die Begrenzung und Behandlung des Stoffs im einzelnen gestalten mag. Ein wesentlicher Unterschied unter ihnen springt aber, auch abgesehen von der Töchterschule, sofort in die Augen. Die niederen Schulen behalten im Gegensatz zu den höheren ihre Zöglinge für einen weit kürzeren Zeitraum; und dieser anscheinend äußere Umstand fällt um so entscheidender ins Gewicht, als sie ihre Schüler gerade in demjenigen Lebensalter entlassen, von welchem ab durchschnittlich der jugendliche Geist einer tieferen Durchdringung und systematischeren Aneignung der Wissensgegenstände erst fähig wird. Sie haben sich also unter der nothwendigen Voraussetzung, daß ihre Bildungsmittel dem eben bezeichneten Kreise der allgemeinen Bildungsgegenstände entsprechen, in der Auswahl des Unterrichtsstoffes wesentlich zu beschränken, und sie haben überdies den so beschränkten Unterrichtsstoff in möglichst enger Verknüpfung und gegenseitiger Beziehung seiner einzelnen Momente zur übersichtlichen Anschauung und festen Einübung zu bringen. Zum Beispiel zählen also die niederen Schulen gleich den höheren den sprachlichen Unterricht zu ihren wichtigsten Bildungsmitteln; allein rücksichtlich des Umfanges beschränken sie sich auf die eine Muttersprache und rücksichtlich der Methode sehen sie von einem besonderen Unterricht in der deutschen Grammatik ab und bringen vielmehr den knapp begrenzten grammatischen Lehrstoff nur in und mit den Lesestücken, also in steter Verbindung mit dem sachlichen Inhalte des Sprachunterrichts zum Verständnis.

§ 5.

Begrenzung und innere Beziehung des Lehrstoffes ist zwar auch für die höheren Schulen einer der wichtigsten Gesichtspunkte; gleichwol gelangen auf ihnen die einzelnen Unterrichtsgegenstände zu einer selbstständigeren Geltung und somit der eigentümliche Bildungsgehalt derselben zu einer volleren und anregenderen Wirkung. Nicht Sprachunterricht überhaupt, sondern der Unterricht in *verschiedenen* Sprachen ist Gegenstand ihrer Thätigkeit; sie befähigen also ihre Schüler zu Vergleichungen zwischen verschiedenen sprachlichen Erscheinungen und den Schrifterzeugnissen verschiedener Völker, und durch diese Vergleichung befreien sie den jugendlichen Geist bis zur Gewinnung eines selbstständigen Urteils. Sie lenken ferner innerhalb des Sprachunterrichts den Blick des Schülers neben dem sachlichen Inhalt des Schriftwerks auf den grammatischen Bau der Sprache selbst und sie zwingen denselben in diesem kunstreichen Gebilde Gesetze zu erkennen, welche bei aller Fülle und Mannigfaltigkeit der Erscheinung doch den Charakter der Festigkeit und Einfachheit tragen und nicht nur in den verschiedenen Sprachen gleichartig herrschen sondern auch den allgemeinen Denk- und Anschauungsgesetzen entsprechen. Ebenso begnügen sich die höheren Schulen nicht damit, bestimmte Regeln aus der Zahlen- und Formenlehre zur klaren Auffassung und fertigen Anwendung zu bringen, sondern sie dringen darauf, daß der Zögling den *Beweis* für diese Regeln und mittels des Beweises den systematischen Fortschritt in der Mathematik und die Entwickelung der mathematischen Gesetze erkenne. Die höheren Schulen wenden sich also überall von der *Thatsache* zur *Begründung* derselben, von der *Erscheinung* zum *Gesetze*, sie entkleiden den Bildungsinhalt seiner stofflichen Schwere und vergeistigen denselben zur allgemeinen und durchsichtigen Form. Indem sie hierdurch die Verwandtschaft zwischen dem Inhalt der Wissenschaft und dem eigenen Geistesleben des Zöglings aufdecken, befähigen sie den letzteren, jenen Inhalt mit klarer Beherrschung in sich aufzunehmen, an demselben die eigene Geisteskraft zu entwickeln und mittels der erweiterten und vertieften Erkenntnisformen neuen Bildungsstoff in gleicher Weise zu bewältigen. Dieses Bewußtsein um das Gesetz ist das eigentümliche der höheren Schulbildung; mit dieser Erkenntnis macht dieselbe ihre Zöglinge geschickt, die gewonnenen Gesetze und Ideen mit freiem und selbstständigem Urteile zu verwerthen und unter einander in lebendige Verbindung zu setzen, kurz sie hebt hierdurch die Schüler schließlich von der Receptivität zur Productivität empor, das heißt sie macht an ihrem Teile dieselben fähig, später belebend, schaffend und *leitend* in ihrer Umgebung, in Staat und Gesellschaft aufzutreten. Hier-

mit und auf diese Weise erfüllen die höheren Schulen ihren besonderen oben bezeichneten Beruf. Daß zur Lösung dieser Aufgabe andere Unterrichtsmethoden als in den niederen Schulen und zwar von unten auf, etwa mit Ausnahme der ersten Elementarbildung erfordert werden, ergiebt sich leicht aus den eben angestellten Betrachtungen und wird in der besonderen Unterrichtskunde seine nähere Bekräftigung finden.

§ 6.

Wenn also die höheren Schulen ihren Zöglingen die nöthige Vorbildung gewähren sollen, um später in Staat und Kirche, in der Wissenschaft und in der Gesellschaft leitend anregend und schöpferisch wirken zu können, so ist auch diese Aufgabe nach der gegenwärtigen Entwickelung des Lebens widerum eine so reiche und mannigfach gegliederte, daß sie durch *eine* Art von Schulen allein nicht mehr gelöst werden kann. Auch so noch läßt sich ein Unterschied zwischen derjenigen Bildung erkennen, welche nach ihrer ganzen Anlage und nach ihrem allgemeinen Ziele noch einer weiteren Fortsetzung bedarf, und zwischen derjenigen, welche ohne ihren allgemeinen Charakter überhaupt zu verleugnen doch ihre Zöglinge zur sofortigen Verwendung der Erziehungsergebnisse auf verschiedenen Lebensgebieten geschickt macht. Jene erste Art der höheren Schulen bestimmt im wesentlichen ihre Zöglinge für den eigentlichen Dienst in Staat, Kirche und Wissenschaft, die andere entläßt dieselben zum unmittelbaren Uebergange in die bürgerliche Gesellschaft, zum Eintritt in das Erwerbs- und Berufsleben. Dem ersten Zwecke entsprechen die *Gymnasien*, dem zweiten die *Realschulen*. Dies ist der wesentliche und allgemeine Unterschied zwischen den beiden Arten der höheren Schulen, wiewol derselbe bei der engen Verwandtschaft, welche sie nach Bildungsstoff, Bildungsumfang und Unterrichtsmethode unter einander haben, je nach ihrer inneren Einrichtung nicht so streng und ausschließend ist, daß nicht manche Zöglinge der einen Schulart auch im wesentlichen dem Zwecke der anderen entsprechen könnten. Indes kann, was nur Folge wechselnder Umstände oder besonderer Begabung ist, bei der grundsätzlichen Feststellung und Scheidung beider Arten der höheren Schulen keine durchgreifende Geltung beanspruchen. Vielmehr hat die neuere Geschichte unseres höheren Schulwesens deutlich gezeigt, daß die Gymnasien wie die Realschulen ihre Aufgabe zum großen Teile gerade deshalb nicht befriedigend zu lösen vermochten, weil sie ihre Bildungsgebiete und Bildungsziele nicht klar und scharf von einander sonderten und durch das Hinübergreifen auf das verwandte Gebiet sich den Blick und die Methode trübten. Die Scheidung zwischen beiden fällt aber nicht etwa mit

dem Unterschiede zwischen formaler und realer Bildung zusammen; schon oben ist gezeigt, daß die formale und die reale Unterrichtsmethode sich auf allen Bildungsstufen berühren ergänzen und gegenseitig durchdringen müssen. Wenn man deshalb wol die reale Methode vorzugsweise den Realschulen zugeeignet hat, so hat man hiermit nicht nur die innerste Natur jeder wahren Geisteserziehung verkannt, sondern auch, wo man diese Ansicht festzuhalten strebte, den Realschulen selbst großen Schaden zugefügt. Denn die thatsächliche Folge dieses Irrtums war, daß man die Zöglinge der Realschulen mit Stoff überschüttete, den man zur baldigen Verwerthung im Leben für geeignet und nothwendig hielt, und daß man eben hierdurch sowol eine freie Aneignung dieses Stoffs als eine genügende Ausbildung der geistigen Kraft verhinderte.

§ 7.

Die Gymnasien haben also den Zweck für diejenigen Berufsarten vorzubilden, denen der eigentliche Staats- und Kirchendienst und die selbstständige Pflege der Wissenschaften anheimgegeben ist; sie machen demnach teils durch die Auswahl und Verarbeitung der überlieferten Kenntnisse, teils durch die Uebung der geistigen Kraft ihre Zöglinge geschickt, um die für jene Berufszweige erforderliche Fachbildung auf der Universität sich anzueignen. Aber nicht nur in diesem sachlichen sondern auch in formalem Bezuge stehen die Gymnasien in engstem Verhältnis zu den Universitäten, denn der allgemeine Charakter der auf den ersteren gewonnenen Bildung findet auf den Universitäten durch die Vereinigung der verschiedenen Fachwissenschaften zu einem Gesammtkörper und durch die vielfachen Berührungen derselben unter einander seine Fortsetzung. Hieran wird nichts durch den Umstand geändert, daß in neuerer Zeit die großartige Ausdehnung und Vertiefung der einzelnen Wissenschaften das Band ihrer Zusammengehörigkeit zu lockern scheint; denn teils bleibt der gemeinsamen Berührungspunkte noch immer eine erhebliche Zahl und anderenteils wird die unleugbare Gefahr der zunehmenden Vereinzelung der Fachwissenschaften sicher früher oder später durch die Gewinnung neuer zusammenfassender Gesichtspunkte überwunden werden. Hierfür bürgt nicht nur das letzte Ziel aller menschlichen Entwickelung, welches ohne Einheit der geistigen Bestrebungen nicht gedacht werden kann, sondern in Wahrheit auch der Gang, welchen die fortschreitenden Wissenschaften bisher eingehalten haben. Denn die Gemeinsamkeit zwischen ihnen stellt sich freilich nicht mehr wie früher äußerlich in der Erscheinung dar, daß einzelne Männer den Kreis der Wissenschaften überhaupt in größerem oder geringerem Umfange beherrschen,

was bei der Masse der Einzelforschungen nicht möglich ist, sondern darin, daß die Fortschritte in den Wissenschaften auf bestimmte allgemeine Methoden zurückgeführt werden, welche zwar nicht in allen Fächern dieselben sind aber doch sich gegenseitig ergänzen und das Verständnis der gemeinsamen Aufgabe fördern.

Daß aber die Gymnasien im wesentlichen zu Vorschulen für die Universität bestimmt sind, erhellt auch aus ihrer Geschichte; ihr Ursprung und ihr eigentlicher Charakter, welcher trotz allen Wechsels im einzelnen sich in seinen Grundzügen stets erhalten hat, läßt sich auf dieselbe Zeit zurückführen, in welcher auch die Universitäten in ihrer allgemeinen Form entstanden und zu kräftigem Leben gediehen sind, d. h. auf das Zeitalter der wiederauflebenden Wissenschaften und der Reformation. Und wie diesem Ursprunge und dieser Bestimmung gemäß der Gymnasial-Unterricht sich anfangs und längere Zeit hindurch im wesentlichen auf Religion, die alten Sprachen und den in der alten Litteratur ruhenden Geschichtsstoff beschränkte, so läßt sich auch ohne Mühe erkennen, daß die berechtigte Ergänzung dieser Unterrichtsfächer durch eine selbstständige Betonung der Geschichte, durch die Mathematik und selbst durch die eine oder die andere der neuen Sprachen nicht durch äußere Rücksichten sondern durch die Gestaltung und das Wachstum der Universitätswissenschaften herbeigeführt ist, welche zu ihrem Verständnis eine durch jene Fächer vertiefte und erweiterte Vorbildung erforderten. Durch diese Ergänzung sind aber den Gymnasien um so weniger fremdartige Elemente zugeführt, als die neu hinzugetretenen oder wenigstens stärker betonten Unterrichtsfächer den Kreis einer harmonischen Geistesbildung nicht zu stören sondern zu füllen geeignet sind. Hiermit wird es aber auch sein Bewenden haben, so lange nicht unvorhergesehene und jetzt noch nicht einmal geahnte Umwälzungen im staatlichen und wissenschaftlichen Leben eine Aenderung bedingen; vielmehr kommt es jetzt vor allen Dingen darauf an, nicht die Bildungsmittel zu vervielfältigen sondern die Bildungswege zu vereinfachen und zu vertiefen.

§ 8.

Das Ziel einer allgemeinen höheren Geistesbildung verfolgen auch die Realschulen und entnehmen hieraus die Richtung und die Umgrenzung ihrer Thätigkeit. Denn wiewol sie sich ihrem obenbezeichneten Zwecke gemäß enger an das Leben und die Bedürfnisse der bürgerlichen Gesellschaft anschließen, so fassen sie doch diesen Zweck als einen allgemeinen und einheitlichen auf, ohne sich in ihrer Einrichtung durch die mannigfach wechselnden Forderungen der einzelnen Erwerbs- und Verkehrszweige bestimmen

zu lassen. Wollten sie hiervon abweichen und den Ansprüchen des sie umgebenden Lebens unmittelbar zu genügen suchen, so würden sie entweder einer geisttödtenden Ueberladung mit zahlreichen Unterrichtsfächern nicht entgehen können oder sie würden unter Verzicht auf ihren gemeinsamen Charakter in so viele Fachschulen zerfallen müssen, als durch das reich gegliederte gewerbliche Leben bedingt würde. Daß sie diese Gefahr nicht immer glücklich vermieden haben, lehrt ein Blick auf die Geschichte dieser verhältnismäßig noch jungen Institute, welche in ihrer ursprünglichen Einrichtung mehr eine Verknüpfung verschiedener Wissensfächer, die sachlich und methodisch der innern Beziehung zu einander entbehrten, als das einheitliche Wirken allgemeiner Bildungsanstalten aufzeigten. Wenn sie in ihrer weiteren Entwickelung mit immer klarerem Verständnis ihrer Aufgabe diese Wege verlassen haben, so sind sie doch auch jetzt noch nicht zu einer so festen Uebereinstimmung über eine allgemeine Unterrichtsmethodik gelangt, daß selbst erhebliche Verschiedenheiten zwischen den einzelnen Schulen dieser Gattung schon genügend ausgeglichen und nachteilige Schwankungen im Unterrichtsgange völlig beseitigt wären. Indes sind diese Mängel in sichtbarer Abnahme begriffen, seitdem die Realschulen einen innerlich geordneten und in den Grundzügen übereinstimmenden Lehrplan verfolgen. Daß diesem Plane noch einzelne Abänderungen bevorstehen mögen und daß namentlich die Didaktik in der Feststellung der Unterrichtswege für die Realschulen noch nicht zu einem allseitig befriedigenden Abschluß gediehen ist, erklärt sich eben aus der Jugend dieser Anstalten: der weitere Fortschritt in beiderlei Bezuge muß der Erfahrung und einer von allgemeinen Grundsätzen ausgehenden Beobachtung überlassen bleiben.

Im ganzen ist zwar der Kreis der Unterrichtsfächer für Realschulen und Gymnasien derselbe. Wenn indes auf den ersteren wesentlich die neueren Sprachen an Stelle der beiden alten treten, wenn der Umfang des mathematischen Unterrichts auf ihnen eine erhebliche Erweiterung erfährt, wenn den Naturwissenschaften durch die Hinzunahme der Chemie und durch die eindringende und systematische Betreibung der übrigen Zweige statt einer nur nebensächlichen Beachtung eine wichtige Rolle übertragen wird, wenn endlich die Realschulen der Geschichte der neueren Zeit sich mit größerem Nachdruck als der alten zuwenden und der Geographie eine umfänglichere und wissenschaftlichere Behandlung widmen, so ist dieser Unterschied immerhin ein so folgenreicher, daß er auf die Gestaltung der Methode einen maßgebenden Einfluß ausüben muß.

Allerdings haben auch die Realschulen nach den oben (§ 5.) entwickelten Bemerkungen von der unmittelbaren Thatsache zur Aufdeckung des Gesetzes

fortzuschreiten; indes der Weg hierzu ist doch bei mancher nothwendigen Uebereinstimmung ein von dem Gymnasialunterricht wesentlich verschiedener, und daß dieser Weg noch nicht überall klar aufgefunden und mit Sicherheit beschritten wird, bezeichnet eben den noch unfertigen Zustand der Realschulen. Vorläufig mögen wenige Andeutungen genügen, um einige wichtige didaktische Gesichtspunkte zu bezeichnen, in denen die Realschulen von den Gymnasien abweichen. Wie mannigfach auch auf den letzteren der Unterricht in den alten Sprachen zu einer Vergleichung des Griechischen und Lateinischen nach Etymologie und Syntax und mehr noch in Bezug auf den Inhalt der Litteratur auffordert, so ist doch bei der festen und selbstständigen Gestaltung beider Sprachen nothwendig, daß jede derselben für sich erlernt und nach Vorbildung und Wortfügung, nach ihrer syntaktischen Structur und nach ihrer lexikalischen und rhetorischen Gestaltung besonders betrachtet werde. Demnach haben die Versuche, vergleichenden oder Parallelgrammatiken der griechischen und lateinischen Sprache auf den Gymnasien Eingang zu verschaffen, mit Recht bis jetzt noch keinen Boden gefunden. Dagegen verlangt der französische und englische Unterricht auf den Realschulen, wenn er anders wirklich geistbildend erteilt werden soll, bei den vielfachen Beziehungen beider Sprachen unter einander und mehr noch bei ihrer beiderseitigen Abhängigkeit vom Lateinischen eine reichliche Vergleichung der Spracherscheinungen, wozu sich bei der verhältnismäßigen Formenarmuth beider auch Raum und bei ihrer Verwandtschaft in den Wortableitungen Anlaß genug bietet. Während ferner in dem mathematischen Gymnasialunterricht der strenge Beweis und eine folgerechte Analysis vorherrscht, so ist es auf den Realschulen gestattet und bei dem weiter gesteckten Ziele sogar geboten, im Wege der Anschauung und Vergleichung die verschiedenen mathematischen Disciplinen in engere Verbindung zu setzen und durch die Zusammenfassung verwandter Erscheinungen die Bildung der Schüler in synthetischer Weise zu fördern. Wenn endlich die Gymnasien nach ihrer Entstehung und Bestimmung den geschichtlichen Zusammenhang unserer Bildung mit dem Altertum festzuhalten und zur Anschauung zu bringen haben, so haben die Realschulen ohne diesen Gesichtspunkt völlig zu verleugnen doch vorwiegend die Aufgabe, den Zusammenhang und die gegenseitige Beziehung der neueren Völker nach Sprache und Geistesbildung darzulegen. Um es kurz zu sagen, das Gymnasium schreitet mehr auf dem Wege der Zergliederung und systematischen Entwickelung, der Realschulunterricht dagegen mehr mittels der Anschauung und Vergleichung fort. Dies wird später im einzelnen genauer durchzuführen sein.

§ 9.

Hiermit ist der Zweck und die Einrichtung der Gymnasien und der Realschulen nach ihren allgemeinen Grundzügen dargelegt; dieselben werden um so befriedigendere Ergebnisse aufzuweisen haben, je mehr es ihnen vergönnt ist ihrer eigentümlichen Bestimmung rein und unbeirrt durch nebensächliche Rücksichten nachzuleben. Wenn demnach die Gymnasien mit grundsätzlicher Strenge nur für die Universität und die Realschulen nur für das höhere Gewerbsleben vorzubereiten hätten, so würden sie nicht nur mit größerer Schärfe und geeinigterer Kraftwirkung ihren Unterricht gliedern und erteilen können, sondern sie würden auch an der gleichartigen Bestimmung ihrer Zöglinge und an der Ausscheidung aller Schüler, welche andere Lebenszwecke verfolgen, eine Arbeitshilfe von höchstem Werthe besitzen. Demnach ist auch bei den Klagen über die ungenügenden Bildungsergebnisse beider Anstalten häufig genug darauf hingewiesen, daß dieselben ihren Zweck gar nicht unverfälscht zu verfolgen vermöchten, so lange sie neben ihrem eigentlichen Ziele noch für andere verschiedenartige Berufswege die Vorbildung zu bestreiten hätten, so lange also beispielsweise ein namhafter Teil der Gymnasialschüler sich frühzeitig für den Bau- Forst- Berg- oder Kriegs-Dienst, und an den Realschulen eine noch größere Zahl sich neben dem Kriegswesen für das untere Verwaltungsfach, den sogenannten Subalterndienst bestimmte. Dieser Einwand ist vom Standpunkte des strengen Grundsatzes aus völlig berechtigt und namentlich hemmt die ungleichartige spätere Lebensbestimmung vieler Schüler, die hierdurch veranlaßte geringe Teilnahme derselben für manche Unterrichtsfächer und die aus den bezeichneten Umständen entspringende Klassenüberfüllung allerdings die Anstrengungen auch der eifrigsten Lehrer. Allein einerseits sind die höheren Schulen sich nicht Selbstzweck, sondern sie dienen dem Staate in seiner Gesammtheit, aus welchem sie erst Nahrung, Bestand und Kraft gewinnen. Wenn also der Staat, — und dies ist bei uns allerdings der Fall — auch für die ebengenannten Berufszweige diejenige höhere Bildung als nothwendig erachtet, welche nur oder doch hauptsächlich auf den Gymnasien beziehentlich auf den Realschulen gewonnen werden kann, so dürfen sich diese Anstalten der so erweiterten und innerlich erschwerten Aufgabe nicht entziehen und sie haben außerdem zu beherzigen, daß sie mittels dieser besonderen Arbeit auch Achtung und Förderung in weiteren Lebenskreisen gewinnen. Andererseits wird die in dem ebenbezeichneten Umstande liegende Gefahr erheblich vermindert, wenn die Schulen nur jede Zumuthung von sich weisen, ihre innere Einrichtung je nach den abweichenden Anforderungen einzelner Berufsfächer umzugestalten. Diese

Forderung müssen sie aber unbedingt aufrecht erhalten und sie sind hierbei auch abgesehen von ihrem eigentlichen Zwecke um so mehr in ihrem Rechte, als sie die Anerkennung verdienen durch die von ihnen gebotene Allgemeinbildung auch für diese besonderen Berufsarten die beste Vorbereitung zu gewähren.

Kapitel 2.

Psychologische Grundlage der Erziehung.

§ 10.

Die Erziehung hat die Bildung des menschlichen Geistes in seiner Gesammtheit und in seinen einzelnen Erscheinungsformen zum Zweck; es ist demnach selbstverständlich, daß der Erzieher vor Beginn seiner Thätigkeit das Wesen dieses zu bildenden Geistes klar und scharf aufzufassen und zu durchdringen suche. Leider wird diese Forderung, über deren Berechtigung eigentlich ein Zweifel gar nicht möglich ist, von einem großen Teile der Lehrerwelt einfach bei Seite geschoben. Diese seltsame Erscheinung erklärt sich bei der sonst unleugbaren Strebsamkeit des Lehrerstandes nur aus dem Umstande, daß in der Erziehung und dem Unterrichte allerdings alle einzelnen Geistesrichtungen von selbst sich bemerklich machen und sogar namentlich hervortreten. Von Vorstellungen und Anschauungen, von Begriffen und Pflichten, von Verstand und Gefühl, von Gedächtnis und Willen ist nicht nur in der Form sondern auch im Inhalte des Unterrichts häufig genug die Rede, so daß der Erzieher gar nicht umhin kann diese verschiedenen Formen der geistigen Thätigkeit in den Bereich seiner Erwägungen zu ziehen und sie wach zu rufen, falls er überhaupt auf ein Ergebnis seines Wirkens rechnen will. Allein eben das häufige Auftreten dieser psychologischen Thatsachen und die hieraus entspringende vermeintliche Vertrautheit mit denselben verschleiert dem Lehrer allzuoft die Nothwendigkeit, sich mit ihnen begrifflich auseinanderzusetzen, ihre inneren Bedingungen Beziehungen und gegenseitige Berechtigung klar aufzufassen und somit das einheitliche Leben des Geistes zum Ausgangs- und Zielpunkt aller seiner Bestrebungen zu machen. Wo diese psychologische Einsicht fehlt, da gelangt selbst der begabte Lehrer nur zu einer mehr oder minder glücklichen Uebung, welche allerdings bei reicher Erfahrung und ausgebil-

detem Takte zu verhältnismäßig befriedigenden Ergebnissen führen kann, aber doch vor Misgriffen und Abwegen nicht unbedingt sicher stellt. Um soviel schwerer fällt dieser Mangel bei denjenigen Lehrern ins Gewicht, welche jener Erfahrung und Begabung entbehren und welche sei es nach dem Gange ihrer wissenschaftlichen Studien oder nach ihrer besonderen Anlage nicht gewöhnt oder nur wenig befähigt sind, den Blick von dem einzelnen auf das allgemeine zu lenken. Hieraus erklären sich nicht nur viele einzelne Misgriffe, nicht nur der so häufige und so beklagenswerthe Widerstreit zwischen Erziehung und Unterricht in ihrer praktischen Behandlung, nicht nur die Unfähigkeit oder Ungeneigtheit vieler Lehrer auf die Bestrebungen ihrer Amtsgenossen und auf die von diesen vertretenen Lehrfächer die erforderliche Rücksicht zu nehmen; es erklärt sich hieraus also nicht nur der Grundschaden unseres Erziehungswesens, welcher in dem Mangel an einheitlicher Auffassung des gesammten Bildungswerks besteht und deshalb das höchste Ziel desselben, nämlich die harmonische und einheitliche Entwickelung des jugendlichen Geistes verdunkelt und zurückschiebt. Sondern aus diesem Mangel entspringen auch die vielfachen schwankenden unklaren und einander widerstreitenden Vorschläge und Versuche zur Verbesserung der Methode, welche es zu festen und unabänderlichen Grundsätzen in der Pädagogik nicht kommen lassen und in ihrer sprungweisen und einander ablösenden Anwendung den größten Schaden an dem edelsten Stoffe anrichten. Und hieraus entspringt endlich die innere Unzufriedenheit, welche häufig genug pflichttreue Lehrer über ihr gesammtes Wirken und über die allgemeine Aufgabe ihres Berufes empfinden. Denn der Mangel an grundsätzlicher Klarheit über die Wege und Ziele ihres Thuns läßt sie nicht zu der friedens- und inhaltsvollen Anschauung und Auffassung ihres Strebens gelangen, welche allein über die Miserfolge im einzelnen zu trösten vermag. Demnach hat die Pädagogik ihr Werk mit der eindringlichen Betrachtung des menschlichen Geistes zu beginnen, und obwol die genaue Erkenntnis seines Wesens, seiner Gliederung und seiner Grenzen der Psychologie anheimfällt, so hat die Pädagogik doch auch ihrerseits die einfachen psychologischen Grundlinien aufzunehmen und nach ihnen die Pfade zu ziehen, auf welchen sie vorzuschreiten gedenkt.

§ 11.

Schon oben ist bemerkt (§ 2), daß die Einheit des menschlichen Geistes die unumgängliche Grundlage sei, von welcher ebenso die Betrachtung des Philosophen auszugehen als auf welche hin die Thätigkeit des Erziehers sich zu richten habe. Es ist hinzugefügt, daß die Fülle des

Geistes sich unbeschadet seiner Wesenseinheit in mannigfaltige Thätigkeitsformen entfalten müsse. In diese Formen seiner Thätigkeit ergießt sich der Geist je nach seiner Selbstbestimmung; denn auch die von außen kommende Anregung findet die Möglichkeit ihrer Wirkung nur darin, daß der Geist auf sich einwirken lassen *wolle*, da ein lediglich leidendes Verhalten des letzteren nicht denkbar ist. Wie überhaupt jede Wirkung zwischen Subject und Object nur in der Form der Wechselwirkung möglich ist und ein schlechthin passiver Zustand des einen Teils auch die Thätigkeit des andern verhindern würde, so tritt dieses Wechselverhältnis noch klarer in dem Begriffe der Anregung hervor; denn angeregt kann nur dasjenige werden, welches Regungen und ein eigenes Leben in sich selbst enthält. Nicht nur findet von vornherein in dem irgend wie angeregten Geiste eine Gegenwirkung gegen diesen Eindruck Statt; vielmehr ohne seine eigene bewußte oder unbewußte, mehr oder minder klare Selbstbestimmung und Wendung zu diesem Eindrucke würde der Geist denselben überhaupt nicht empfinden, derselbe würde für ihn nicht vorhanden, also eben kein Eindruck sein. Schon aus diesen hier nicht näher zu verfolgenden Betrachtungen tritt widerum deutlich die Wesenseinheit des menschlichen Geistes hervor; wie sehr er demnach sich auch in *eine* Form seiner Thätigkeit versenkt, so bleibt ihm stets die Fähigkeit, von dieser Form zu einer anderen überzugehen, beide zu combiniren und die Combination beider zur Verfolgung und Befriedigung einer dritten Richtung zu benutzen. Ja so sehr ist diese ganze Berührung und gegenseitige Durchdringung seiner Aeußerungsweisen oberstes Gesetz, daß dieselbe gar nicht abzuwehren ist, und daß die Schwingungen, welche in und mittels der einen erzeugt werden, sich nothwendig in den übrigen fortsetzen, dort ihren Widerhall finden und somit zu der Herstellung eines einheitlichen geistigen Verhaltens mitwirken müssen. Es darf also nicht von getrennten Seelenvermögen oder Kräften innerhalb des Geistes gesprochen werden, welche ein relativ selbstständiges Leben gegen einander zu führen vermöchten; was immer er denke, es wird auf sein Wollen und ebenso umgekehrt seinen unbedingten durch nichts abzuwehrenden Einfluß haben. Wol ist möglich, daß der einzelne Mensch in der einen Richtung seiner geistigen Thätigkeit je nach Anlage oder Erziehung sich mit Vorliebe ergehe, und ein solches Verhalten wird in der größeren oder geringeren Einseitigkeit seines Geisteslebens sein Ergebnis und seinen Ausdruck finden. Wenn beispielsweise bei ihm die Thätigkeit des berechnenden Verstandes überwiegt, so wird sich sein Wollen und Anschauen durch die gewonnenen Berechnungen mehr als billig bestimmen lassen; allein die Fortsetzung jener Verstandesthätigkeit in das Willensgebiet ist unabwendbar und umgekehrt wird der so erregte und erzogene Wille sich wider in den Opera-

tionen des Verstandes ausprägen. Je klarer und entschiedener aber von vornherein eine weise Erziehung das Gleichgewicht der verschiedenen Thätigkeitsrichtungen des Geistes zu fördern, oder wo dasselbe durch besondere Erlebnisse oder eigentümliche Begabung gestört wird, herzustellen unternimmt, um so deutlicher wird sie nicht nur die Einheit des Geistes an sich schützen, welche ja mit Ausnahme von Krankheitsfällen unzerstörbar ist, sondern sie wird auch innerhalb dieser Einheit ein harmonisches Leben wach rufen, welches in dem gleich gewogenen Spiel seiner verschiedenen Aeußerungen die höchste Gesundheit Kraft und Befriedigung gewährt. *)

§ 12.

Der Geist vermag demnach seiner selbst gewiß und unbeschadet seiner Einheit sich zu verschiedenen Formen seiner Thätigkeit zu bestimmen; mittels ihrer durchläuft er die Arten und Grade seiner Entwickelung, erfüllt sich mit Inhalt und gedeiht zu gestaltendem und schöpferischem Leben. Solcher Formen lassen sich drei unterscheiden: der Verstand, die Einbildungskraft und das Gemüth. Keine derselben bildet ein von den übrigen getrenntes oder gar gegen die einheitliche Geisteskraft selbstständiges Vermögen, wiewol auch abgesehen von individueller Begabung die eine derselben stärker als die übrigen entwickelt werden kann. Vielmehr berühren und bedingen alle drei, wie schon gesagt, einander innig; die eine nährt und belebt gleichzeitig auch die anderen, alle richten sich auf denselben Bildungsgehalt und formen ihn je nach ihrer Weise zum Eigentum des gesammten oder besser gesagt des in einheitlichem Leben begriffenen Geistes um. Aber als Formen der geistigen Thätigkeit sind sie unterschieden; verschieden ist ihr Verhalten zu dem zu durchdringenden Object, verschieden sind die Stufen ihrer Thätigkeit, obschon auch diese unter einander parallel laufen, verschieden endlich benennt sich ihr Ziel und ihr Gegenstand. Denn der Verstand richtet sich auf die Erkenntnis des Wahren und er strebt der Erwerbung der Einsicht zu; die Einbildungskraft (Phantasie) verfolgt die Anschauung des Schönen, ihr Ziel ist die Ausbildung des Geschmacks; das Gemüth befähigt zur Verwirklichung des Guten und hat die Sittlichkeit zum Ergebnis seiner Thätigkeit. Ihr Verhalten

*) Lotze Mikrokosmus II. 255.: „Gingen daher die verschiedenen Vermögen der Seele nicht alle eines aus dem andern, sondern zum Teil nur nebeneinander aus der Tiefe ihrer Natur hervor, so bemerkten wir doch, daß ihr Beisammensein einen zusammenstimmenden Accord bildete und daß die Natur der Seele, um ihres vollen Wesens willen, nicht die eine jener Thätigkeiten entfalten kann, ohne wie einer poetischen Gerechtigkeit gemäß, einen mehr oder minder großen Anteil der übrigen hinzuzufügen." —

zu dem Object unterscheidet sich also in Erkennen, Anschauen und Thun, ihr Gegenstand als das Wahre, Schöne und Gute, ihr Ziel als Einsicht, Geschmack und Sittlichkeit (Charakter). Alle drei wenden sich vermöge eigener Bestimmung dem Objecte zu, welchem sie auf unterster Stufe scheinbar passiv gegenüber stehen; im Verlauf ihrer Thätigkeit befreien sie sich mehr und mehr von dieser Passivität, um endlich nach vollzogener Anbildung und Durchdringung des Objects die Herrschaft über dasselbe und über sich selbst wider gewonnen zu haben. Alle drei Thätigkeitsformen verfolgen also denselben Gang, das gleiche und gleichwaltende Leben pulsirt in ihnen und ihre Ergebnisse berühren sich wider in innigster Verwandtschaft. Nur scheinbar ist ihr ursprüngliches Verhalten zu dem Objecte ein rein passives; denn jeder unmittelbare äußere Eindruck auf sie ist nur möglich dadurch, daß sie eindrucksfähig, d. h. daß sie von vornherein geneigt und geeignet sind diesen Eindruck in sich aufzunehmen sich denselben zu assimilieren und gegen denselben die eigene Thätigkeit zu entfalten. So ist also sofort Leiden und Thun bei ihnen so gleichzeitig, daß hierdurch ein einheitlicher und unzertrennbarer Vorgang im Geiste entsteht, welcher sich nur nach seinen verschiedenen Erscheinungs- und Wirkungsformen auseinanderlegen läßt. *)

§ 13.

Die verschiedenen Stufen dieser drei Thätigkeitsformen laufen einander parallel und sie verfolgen denselben Gang, indem sie den Geist fortschreitend zu höherer, reinerer und doch reicherer Freiheit führen; diese Befreiung erreichen sie aber, indem sie den ursprünglichen Eindruck, die Ursache ihres Leidens und das Object ihres Thuns, seiner Unmittelbarkeit und Zufälligkeit entkleiden, zu stets größerer Allgemeinheit emporheben und somit durchsichtiger und geistiger, also dem Geiste selbst ähnlicher machen. Zu diesem Ziele führen widerum innerhalb jeder Thätigkeitsform drei Stufen: der Verstand steigt von der ursprünglichen Wahrnehmung zur Vorstellung, von dieser zum Begriff auf, die Einbildungskraft wandelt die erste Anschauung zum Bilde um und verklärt dieses zum Ideal, das Gemüth erweitert und kräftigt die Empfindung zum Gefühl und verdichtet dieses zur Pflicht. Der Weg läuft also innerhalb jeder Thätigkeitsreihe durch verwandte Operationen vom einzelnen durch das besondere zum allgemeinen. Die Methode dieser Operationen ist eben, das einzelne seiner Zufälligkeit und Werthlosigkeit zu entheben,

*) Lotze Mikrokosm. I. 218.

den so erhaltenen Werth oder die geistige Substanz des ersten Eindrucks aufzubewahren und durch Beziehung auf gleichartige Werthe beständiger, fester und klarer zu machen, endlich den so gewonnenen Ergebnissen den Stempel der Allgemeinheit, der umfassenden und durchgreifenden Berechtigung, kurz des Musters aufzudrücken. Auf jeder höheren Stufe tritt der Geist entschiedener in sein eigenes Recht und sein freies Walten ein und macht sich hierdurch immer wider und in immer höherem Grade tüchtig, indem er zu neuen Einzeleindrücken sich zurückwendet, dieselben schärfer und von vornherein activer aufzufassen und somit seiner Thätigkeitsform mehr Energie, seinem Inhalte größeren Reichtum zu verleihen. So berührt sich auch hier überall Form und Inhalt in innigster Durchdringung und stetiger Wechselwirkung; vielmehr beide sind auch nur getrennte Momente eines und desselben geistigen Vorgangs.

Wie diese Stufenfolge innerhalb jeder Aeußerungsweise des Geistes durchlaufen wird, das im einzelnen darzulegen ist die Aufgabe der Psychologie; hier genügt es diese Stufen in dem gradweise erfolgenden Fortschritt durch sie zu kennzeichnen, um später dem Lehrer seine Thätigkeit in Gemäßheit derselben vorschreiben zu können. Nur darauf mag noch hingewiesen werden, daß jede Stufe in den einzelnen Thätigkeitsformen der gleichen Stufe in den übrigen an Werth und Allgemeinheit entspricht. Wie die Wahrnehmung auf das Erkennen, so und in gleichem Grade wirkt die Anschauung auf die Einbildungskraft und die Empfindung auf das Gemüth, dasselbe gilt von den übrigen parallelen Stufen. Demnach ist es, um einen misbräuchlichen Ausdruck abzuweisen, nicht richtig, die erste Erregung des Gemüths als Gefühl zu bezeichnen, vielmehr enthält das Gefühl schon die thätige Beziehung und Umgestaltung der einzelnen Empfindungen in sich. Mit jener Gleichheit der einzelnen Stufen und ihrer geistigen Werthe ist aber nicht zugleich die Identität des geistigen Vorgangs in den verschiedenen Thätigkeitsformen ausgesprochen; diese unterscheiden sich eben wesentlich von einander, indem sich der Verstand auf das Sammeln der einzelnen Merkmale des Objects, die Einbildungskraft auf die Gesammtauffassung seiner Form, das Gemüth auf den Werth richtet, welchen das Object für das handelnde Subject besitzt. Ebensowenig enthält jene Scheidung und Parallelisirung ein Urteil über den absoluten Werth und Rang der einzelnen Thätigkeitsformen und ihrer Ergebnisse für den letzten Zweck des menschlichen Lebens; hierüber haben andere Zweige der Philosophie zu entscheiden, insoweit nämlich ein Rangstreit zwischen ihnen überhaupt statthaft ist, und nur soviel mag gesagt sein, daß das Gemüth in einer engeren Beziehung zu der leitenden Kraft des Geistes, dem Willen, zu stehen scheint.

§ 14.

In dem vorhergehenden ist dreier sogenannter Seelenvermögen oder wie wir uns im Hinblick auf die Einheit des Geistes besser ausdrücken, dreier Thätigkeitsformen nicht gedacht: des *Willens*, der *Vernunft* und des *Gedächtnisses*. Der Grund hiervon ist, daß dieselben eine von den vorher beschriebenen Functionen abweichende Stellung in dem Leben des Geistes einnehmen. Was zunächst und zuoberst den *Willen* anlangt, so ist schon oben (§ 11) dargelegt, daß der Geist selbst aus eigener Kraft bestimme, in welcher Weise er thätig sein wolle, und dieses gilt nicht nur für die drei vorher entwickelten Thätigkeitsformen, sondern auch für die Vernunft und das Gedächtnis. Natürlich tritt diese Thatsache der Selbstbestimmung um so deutlicher und um so kräftiger hervor, je größere Bildung und Freiheit der Geist schon gewonnen hat; sie muß aber auch schon in den Anfängen des geistigen Lebens anerkannt werden, denn das Leben ist ohne Selbstbestimmung nicht denkbar, wäre diese auch nur in den untergeordneten Formen der Selbsterhaltung und der Fügsamkeit unter fremde Eindrücke vorhanden. Alles Leben *will* sich erhalten und fortsetzen; dieser *Willen* ist also die übergreifende und bestimmende Kraft für alle seine Aeußerungen und Erscheinungsformen. Sofern der Geist *lebt* — und er kann nur als lebendig gedacht werden, — sofern *will* er auch und zwar will er sich in fortschreitender und lebendiger Ausbildung bewegen, d. h. er will sich zu immer reinerer Form, zu immer reicherem Inhalt, zu immer größerer Freiheit entwickeln. In diesem Streben wird der endliche Mensch allerdings durch äußere Bedingungen sowol eingeschränkt als angeregt, mögen diese nun in seiner individuellen Beanlagung oder in dem gesammten Zusammenhange der ihn umgebenden Welt liegen; aber sein Wille, d. h. er selbst als einfaches und lebendiges Wesen geht stetig darauf aus, diese Schranken durch sein Thun zu durchbrechen oder durch sein Erkennen in die Gesetze alles geistigen Daseins zu verwandeln und hierdurch sich mit ihnen auszusöhnen, d. h. in beiden Beziehungen ihnen gegenüber seine Freiheit herzustellen. Daher ist jeder Fortschritt im Wissen für den Geist zugleich ein Fortschritt im Selbstbewußtsein, jede Klärung des Gefühls zugleich ein Fortschritt in seiner eigenen Verklärung und Selbstbeherrschung. In allen seinen Operationen will also der Geist sich selbst erleben nähren und kräftigen; sein *Wille* ist nur der Ausdruck seiner Existenz und als lebendiger und wissender Geist entscheidet er über die von ihm im Einzelfalle jedesmal anzuwendende Form seiner Thätigkeit.

Hieran wird nichts durch den Umstand geändert, daß der einzelne

Mensch in seiner geistigen Thätigkeit durch den von außen kommenden Eindruck angeregt und um so kräftiger bedingt wird, je weniger er in seiner Ausbildung fortgeschritten ist. Denn der Geist des einzelnen ist eine Monade in der ihn umgebenden Welt der lebendigen Geister und der von dem göttlichen Geist geschaffenen und gesättigten Materie; aber daß er sich zu den Eindrücken seiner Umgebung überhaupt als ein selbstständiges und lebendiges Einzelwesen verhalten kann, dies dankt er doch nur dem in ihm thätigen, wenn auch anfänglich noch unvollkommenen Willen. Dies läßt sich auch an den niederen Entwickelungsstufen des Willens, der *Begierde* und der *Neigung* erkennen; in beiden tritt die Macht des äußeren Eindrucks und die Abhängigkeit von demselben noch stärker, wenn auch in der Neigung in schon abnehmendem Grade hervor. Daß aber der Geist einen Gegenstand begehren oder sich ihm mit Vorliebe zuneigen kann, ist doch nur Wirkung des ursprünglichen Willens in ihm, d. h. seiner Thätigkeit und seines Lebens überhaupt; und mehr noch entscheidet dieser Wille über die Form der Thätigkeit, in welcher er sich dieses Gegenstandes, ob durch Erkennen, Anschauen oder Werthschätzung bemächtigen will. Ja wenn oben gesagt ist, daß der ungebildete Mensch dem äußeren Eindruck stärker unterliegt, so folgt hieraus noch nicht, daß die durch denselben in ihm hervorgerufene Regung überhaupt kräftiger, sondern nur daß sie einseitiger und beengender wirkt. Denn je höher seine Bildung, je freier also sein Wille und sein Verhalten zu der Außenwelt geworden ist, um so allseitiger, harmonischer und nachhaltiger sind die Schwingungen, zu denen sein Geist durch den äußeren Reiz sich anregen läßt, so daß also die größte Freiheit und die innigste Berührung mit dem Object Hand in Hand gehen.

§ 15.

Wie der Geist also sich als Verstand, Einbildungskraft oder Gemüth verhält und bestimmt, ist oben dargelegt, ebenso welches die Ziele und Ergebnisse dieser geistigen Lebensäußerungen sind. Wiewol nun diese Thätigkeitsformen und ihre Ergebnisse, welche sich objectiv als Begriff, Ideal und Pflicht, subjectiv aber als Einsicht, Geschmack und Sittlichkeit darstellen, sich vielfach unter einander berühren und befruchten, so hat sich doch außerdem der Geist vorbehalten, vermöge seines einheitlichen Wesens sie auch einheitlich zusammenzufassen, und vermöge seiner Lebenscontinuität sie in seinen festen Besitz zu verwandeln. Beides geschieht also durch beziehende Formen seiner Thätigkeit, das erstere durch die *Vernunft*, das letztere durch das *Gedächtnis*. Mittels der Vernunft bezieht also der Geist die Producte seiner Thätigkeit auf einander; er umkleidet den discursiv

gefundenen Begriff mit der einigenden Form des Ideals und fügt beiden den absoluten Werth und die innere Güte hinzu, welche sich in der Pflicht ausdrücken, das heißt er schafft sich Ideen und er erwirbt sich die wahre und allein dieses Namens würdige Weisheit, welche mit dem Leben in Gott gleichbedeutend ist. Daß sich in der Idee der Begriff und das Gattungsbild oder das Ideal zueinandergesellen, bedarf keiner Erörterung; aber ebenso wenig kann dieselbe das Moment der Güte entbehren. Denn es giebt allerdings einen Begriff von etwas bösem oder hinfälligem, z. B. den Begriff des Lasters oder der Krankheit; eine Idee derselben ist aber nicht herzustellen, weil ihnen mit dem Moment des inneren Werthes auch jeder Anspruch auf ewigen Bestand fehlt und sie vielmehr durch diesen Mangel zum Untergange bestimmt sind. In der Idee verschmelzen und söhnen sich also die Producte des Verstandes, der Einbildungskraft und des Gemüths aus und diesem objectiven Frieden entspricht der innere Friede und die selbstbewußte Sicherheit des Weisen.

Wie aber der Geist durch die Vernunft die Ergebnisse seiner Thätigkeit unter einander bezieht und ausgleicht, so bezieht er dieselben mittels des Gedächtnisses auf sich selbst als auf ein einheitliches und continuirliches Wesen, d. h. er wandelt sie durch das Gedächtnis in seinen stetigen und stets gegenwärtigen Besitz um, über welche er je nach seiner Bestimmung mit Freiheit verfügen kann. Weit entfernt also daß das Gedächtnis eine besondere Kraft des Geistes sei, welche mit seinen übrigen Thätigkeitsformen nur in einem äußeren Verbande stehe, von denselben unabhängig sei und somit vermöge ursprünglicher Beanlagung in einer besonderen Stärke bei etwaniger gleichzeitiger Schwäche der anderen vorhanden sein könne, ist dasselbe vielmehr recht eigentlich ein Product unseres Willens und es wird um so kräftiger sein, je unumschränkter sich unser Geist der äußeren Eindrücke durch Erkennen, Anschauen und Empfinden bemächtigt hat, und je entschiedener er Willens ist, dieses Ergebnis seiner Arbeit festzuhalten. Nicht also wird die Kraft des Gedächtnisses durch eine besondere Schärfe des Verstandes oder durch die Lebhaftigkeit der Empfindung beeinträchtigt, sondern je entschiedener die übrigen Thätigkeitsformen ihre Objecte durchdrungen und in sich aufgenommen haben, um so leichter wird es dem Geiste diese Resultate in sich zu fixieren und durch immer neue Acte der Beziehung untereinander und zu seinem einheitlichen Leben bereiter und gefügiger zu machen. Wo also bei guter Verstandesbildung, bei klarer Anschauung, bei lebhaftem Gemüthe sich Schwäche des Gedächtnisses findet, da folgt diese Schwäche nicht etwa aus der Stärke jener Functionen, als ob der Geist nur ein mechanisch abgemessenes Gewichtsverhältnis seiner Richtungen ertragen könne, sondern sie folgt aus der Schwäche an einheit-

lichem und festem Willen. Sie ist also ein Mangel des geistigen Lebens überhaupt, welches sich gegen seine Erlebnisse gleichgültig und flatterhaft verhält und dieselben der Aufbewahrung und weiteren Verwerthung nicht würdig achtet. Es geht daher die Zerstreutheit und der Leichtsinn mit der Gedächtnisschwäche Hand in Hand. Wo aber umgekehrt Menschen von geringerer Verstandesschärfe oder auch von minder entwickeltem Gefühl sich durch ein gutes Gedächtnis auszeichnen, da hat man diese Eigenschaft an ihnen als ein Ergebnis ihres energischen Willens zu ehren, welches das Streben bekundet den schwer erlangten Resultaten ihrer übrigen Geistesthätigkeit gemäß zu leben und sich dieselben nicht wieder entgehen zu lassen.*)

Dem Gedächtnis dienen die Erinnerung und die Gewöhnung als Vorstufen; schon aus dem Namen ergiebt sich, wie groß auf beiden Stufen der Anteil der eigenen Geistesthätigkeit sei. Besteht aber die Thätigkeit des Gedächtnisses überhaupt in der Beziehung der durch die übrigen Geistesfunctionen erlangten Ergebnisse auf den Geist in seiner Einheit, so folgt, daß das Gedächtnis weder eine völlig coordinirte Stellung neben jenen Thätigkeitsformen einnehmen noch etwa einer derselben allein oder vorwiegend angehören kann. Vielmehr alles, was wir gedacht angeschaut oder empfunden haben, vergegenwärtigen wir uns immer auf's neue durch diejenige Form der beziehenden Geistesthätigkeit, welche wir Gedächtnis nennen und welche uns somit durch ihre oft widerholten und immer energischer und klarer widerkehrenden Operationen zu einem festen Verfahren innerhalb der einzelnen Geistesbahnen und in unserem geistigen Leben überhaupt, zu Methoden, Regeln und Grundsätzen verhilft.

*) Schleiermacher Erziehungslehre S. 503: „Aus dem momentanen Auffassen verbunden mit fortdauerndem Interesse entsteht dann das Festhalten, das Gedächtnis. Das Festhalten ist nothwendige Folge des Interesses an einer Sache, das Gedächtnis selbst ist nichts anderes als das momentane Product des natürlichen Interesses. Man kann zwar von dem Bestreben ausgehen, der Jugend eine Virtuosität im mechanischen Festhalten beizubringen, welche man für desto größer hält, je langweiliger der Gegenstand selbst ist. Es ist aber dies ein reiner Mechanismus ohne Liebe zur Sache, und hierin liegt eben der Gesichtspunkt, von dem aus die einseitige Behauptung aufgestellt ist, daß ein starkes Gedächtnis und eine starke Urteilskraft selten zusammengehen. — Ist Gedächtnis bloß der mechanische Prozeß des Auffassens und Festhaltens, so kann es freilich nur stark werden auf Unkosten der anderen lebendigen geistigen Vermögen. Sagt man aber, daß das Gedächtnis das Interesse an dem Gegenstande, nicht Mechanismus sei: so leuchtet ein, daß jeder eine Fertigkeit des Festhaltens bekommen wird für diejenigen Gegenstände, mit denen er sich aus Interesse beschäftigt. Wo man über Schwäche des Gedächtnisses klagt, da sollte man dies als einen Charakterfehler anerkennen; schwache Menschen, zerstreute, die nie bei der Sache sind, wie sie nicht mit Bewußtsein auffassen, so können sie auch nicht festhalten." —

Es zeugt somit von geringem Verständnis des gesammten geistigen Lebens und noch weniger von einer richtigen Auffassung der Erziehungsaufgabe, wenn man von dem Gedächtnis als einer untergeordneten Geisteskraft halb verächtlich spricht und der Ausbildung dieser Thätigkeitsform eine geringere Aufmerksamkeit als den übrigen zuwendet. Richtig ist freilich, daß man der harmonischen Geistesbildung durch eine übermäßige Pflege des Gedächtnisses Schaden zufügen kann, da das Streben nach Festhaltung der erlangten Bildungsergebnisse bei den häufig widerkehrenden Operationen leicht zur Anwendung äußerer und gewissermaßen mechanischer Hülfsmittel verleitet. Die gleiche wenn auch anders geartete Gefahr droht aber auch bei einseitiger Bevorzugung des Verstandes und der übrigen Thätigkeitsformen, und es folgt hieraus nur von neuem die Regel, daß der weise Erzieher sein Absehen unverwandt auf die harmonische Entwickelung des gesammten Geistes in allen seinen Lebensformen zu einer einheitlichen Fülle zu richten hat.

Nach diesen beziehenden Formen der Geistesthätigkeit stellt sich aber die Einheit der Bildung in der *Geistesgegenwart*, dem *Takt* und dem *Gewissen* dar und wenn auch von diesen drei Eigenschaften die erste dem Verstande, die zweite der Einbildungskraft und die dritte dem Gemüthe näher verwandt ist, so wird doch jede derselben so mannigfach durch die Ausbildung der beiden ihr ferner stehenden Geisteskräfte angeregt und geregelt, daß sie in höchster Vollendung ineinander zu fließen scheinen und die lebendige Fülle des Geistes in seiner Einheit und Totalität zur Erscheinung bringen. Dies erhellt auch daraus, daß sämmtliche drei Eigenschaften in nächster Beziehung zu dem handelnden Subjecte d. h. zu dem Willen stehen und von diesem aus ihre Anwendung und Verwerthung finden. Denn geistesgegenwärtig, taktvoll, gewissenhaft nennen wir nicht denjenigen, welcher rasch erkennt, sicher anschaut oder richtig empfindet, sondern welcher seine Erkenntnis, sein Anschauen, sein Gefühl unmittelbar und mit sicherem Selbstbewußtsein in Handlungen umzusetzen weiß, so daß diese Eigenschaften in ihrer lebendigen Aeußerung die Frucht des gesammten Bildungsergebnisses nach seiner inneren Harmonie und nach seiner Beziehung zu dem bestimmenden Willen entfalten. Mit anderen Worten: der Besitz dieser Eigenschaften befähigt den Menschen zu dem Leben in der Weisheit und entwickelt ihn zur *freien gottähnlichen Persönlichkeit*.

§ 16.

Somit wäre der Kreis der verschiedenen geistigen Thätigkeitsformen durchmessen; ihre allmähliche und möglichst gleichgewogene Belebung und

Ausbildung ist das erhabene und schwierige Werk der Erziehung, welche ihr Ziel nur durch die stete Besinnung auf die verschiedenen Momente dieses reich gegliederten und doch einheitlich verlaufenden Zwecks erreichen kann. Es ist im vorstehenden nicht von der Seele des Menschen, sondern von seinem Geiste gesprochen; wenn jene das Wesen des Menschen nach seiner ursprünglichen und unmittelbaren Natur, dieser aber dasselbe in seiner lebendigen und aufsteigenden Entwickelung bezeichnet, so sind zwar beide für den Pädagogen wie für den Psychologen von gleicher Wichtigkeit und untrennbar. Denn aus den einzelnen Möglichkeiten, die Seele anzuregen und zum Leben aufzurufen, ergiebt sich erst die wirkliche Entfaltung und Thätigkeit derselben auf den verschiedenen Geistesstufen und somit für den Psychologen rückwärts die Fähigkeit, die ursprüngliche Bestimmtheit der Seele zu erkennen, wie für den Pädagogen vorwärts gewandt die Erkenntnis der Wege, welche er zu durchschreiten hat. Allein die Wissenschaft und Kunst der Erziehung gehört nach strenger Scheidung dem Gebiete der Ethik an, welche freilich gleich jeder wahren Wissenschaft die Causalität ihrer Objecte stets sorgfältig zu erwägen hat und dieselbe niemals ungestraft vernachlässigen kann, aber sich doch wesentlich in dem Gebiete und nach den Gesetzen der Teleologie bewegt. Desgleichen ist bisher der Ausdruck von Geisteskräften möglichst vermieden; nicht als ob derselbe schlechthin unrichtig wäre, denn keine Kraft hat ein selbstständiges Dasein, sondern sie spricht nur das Leben und die Bewegung des einen Subjects aus, in welchem sie wirksam gedacht wird. Es erschien jedoch rathsam, durch die Bezeichnung von geistigen Thätigkeitsformen oder Aeußerungsweisen immer wider und möglichst nachdrücklich auf das einheitliche Wesen des Geistes hinzuweisen, um hierdurch das Misverständnis zu vermeiden, als ob die einzelnen Geisteskräfte eine bestimmte Selbstständigkeit gegen einander beanspruchen dürften und innerhalb des Geistes nur eine freilich an sich undenkbare äußere Verbindung hätten. In welcher Weise und Verknüpfung sich das Leben des Geistes nach seinen einzelnen Formen entfaltet, ergiebt sich aus der bisherigen Entwickelung; auf Grund derselben lassen sich die verschiedenen Stufen seiner Thätigkeit nach ihrem gegenseitigen Verhältnis in folgende Uebersicht zusammenfassen:

Bestimmende Form des Geistes:	Der Wille.
Niedere Formen desselben:	Begierde. Neigung.
Gegenstand der Geistesthätigkeit:	Das Wahre. Das Schöne. Das Gute.

Formen derselben:	Der Verstand.	Die Einbildungskraft.	Das Gemüth.
Entwickelungsstufen derselben: 1.	Wahrnehmung.	Anschauung.	Empfindung.
2.	Vorstellung.	Bild.	Gefühl.
3.	Begriff.	Ideal.	Pflicht.
Ziel derselben:	Einsicht.	Geschmack.	Sittlichkeit.

Beziehende Formen der Geistesthätigkeit:

1. Beziehung der Bildungsergebnisse unter einander: Die Vernunft.
   Product der Vernunft: Die Idee.
   Ziel der Vernunft: Die Weisheit
   oder das Leben in Gott.
2. Beziehung der Bildungsergebnisse auf den einheitlichen Geist: Das Gedächtnis.
   Niedere Formen des Gedächtnisses: Erinnerung. Gewöhnung.
   Objective Ergebnisse des Gedächtnisses: Die Methode. Die Regel. Der Grundsatz.
   Einheit der Geistesbildung nach diesen Ergebnissen: Geistesgegenwart. Takt. Gewissen.
   Darstellung dieser Einheit in der: freien, gottähnlichen Persönlichkeit.*)

*) Schon Eingangs dieses Kapitels ist bemerkt, daß die Bestimmungen desselben nicht eine vollständige Psychologie mit speculativer Entwickelung und Begründung ihrer Sätze zu liefern beabsichtigen. Wie eine Wahrnehmung überhaupt vor sich gehe, wie der Wille dazu gelange, das einzelne zu wollen, und so viele ähnliche Fragen zu lösen, das muß — soweit nach dem Stande der Wissenschaft überhaupt eine Antwort möglich ist — der Psychologie als solcher überlassen bleiben, welcher jeder junge Lehrer anhaltenden Fleiß und eindringendes Nachdenken zuwenden sollte. Dem Zwecke dieses Buchs gemäß handelte es sich hier darum, einen einfachen und durchsichtigen Grundriß des Geisteslebens zu geben, auf welchem sich der Bau der Pädagogik fest erheben und an dem sich der Erzieher überall orientieren und Maß und Richtschnur selbst bei den scheinbar kleinen Arbeiten und der Technik seines Berufs gewinnen kann. Dem kundigen Leser wird nicht entgehen, wieweit die vorstehenden Bestimmungen sich mit den Lehren älterer und neuerer Philosophen berühren, von denen ich unter den letzteren Lotze mit besonderem Danke erwähne, und inwiefern sie von denselben abweichen. Auch die Begründung dieser Abweichungen muß ich mir hier aus den oben angeführten Ursachen versagen.

Kapitel 3.

Ethische Bestimmtheit des Zöglings.

§ 17.

Ist das Ziel der Erziehung die Entwickelung des Menschen zur freien, gottähnlichen Persönlichkeit, so wird hierdurch zweierlei vorausgesetzt: die ursprüngliche Unfreiheit des Menschen und seine Befähigung zur Freiheit. Jene ursprüngliche Unfreiheit ist also die ethische Bestimmtheit des Kindes; derselben wird keineswegs durch die frühere Behauptung widersprochen, daß der Wille die bestimmende und einheitliche Kraft des Geistes sei. Freilich liegt der Irrtum nahe, daß jeder Wille seiner innersten Natur nach frei sein müsse, denn wollen und wählen könne nur, wer sich hierzu aus eigener Bewegung, also in Freiheit bestimme. In Wahrheit ist aber diese abstracte und lediglich formale Fähigkeit zu wollen gar nicht im Stande sich zu bethätigen; um etwas bestimmtes zu wollen, muß der Geist schon mit irgend welchem Inhalt erfüllt sein, welcher für ihn den Grund der Bewegung hergiebt. Die abstracte Freiheit ist also nur die Fähigkeit, frei zu werden; jede Fähigkeit bedarf aber einer wie immer gearteten Anregung, um sich zu entwickeln und aus der Möglichkeit in die Wirklichkeit überzugehen. Diese Anregung ist nun in dem Menschen vorhanden, mag sie als ein Verhalten desselben zu sich selbst, d. h. als das Streben sich selbst als ein lebendiges Wesen zu erhalten, oder als ein Verhalten zu der Außenwelt d. h. als das Streben diese Außenwelt sich zu unterwerfen und anzueignen, aufgefaßt werden. Nach beiden Gesichtspunkten, welche übrigens immer gleichzeitig in Geltung treten, ist also diese Anregung des Willens nichts anderes als der Eigenwille, der sich zunächst nur insofern mit jedem Object in Beziehung setzt, als er dasselbe zu bewältigen strebt; sein Verhalten findet also an der eigenen Unfertigkeit und an dem Widerstande des Objects eine Schranke, welche er stets von neuem zu durchbrechen sucht und eben deshalb stets von neuem als ein Merkmal seiner Unfreiheit empfindet. So lange er aber diesen Widerstand und Widerstreit zu erdulden hat, so lange er durch Begierde und Neigung beherrscht wird, so lange seinem Erkennen, Anschauen und Empfinden der innere Friede und die Ausgleichung mit dem Gegenstande seiner Thätigkeit fehlt, so lange ist er eben unfrei und die Regungen seines Willens arten

in Eigensinn und Laune, in Eitelkeit und Neid, ja in Selbstsucht und Haß aus. Je mehr aber der Geist sich mit allgemein giltigen und schlechthin wahren, also mit ewigen Anschauungen füllt, desto mehr vollzieht sich in ihm die eigene Befriedigung und die Versöhnung mit seiner Umgebung, desto selbstständiger und freier schreitet er in seiner einheitlichen Entwickelung fort. Der Wille muß also nicht nur formal gestärkt werden, was soviel dies überhaupt möglich ist nur zur vollendeten Selbstsucht führen würde; sondern er muß befähigt und geleitet werden das Wahre, das Schöne und das Gute zu wollen und zwar nicht in einzelnen Regungen sondern stets und überall. Nach welchen psychologischen Vorgängen dies erfolge, ist im vorigen Kapitel dargelegt; dort ergab sich, auf welche Objecte sich der Wille zu richten und in welcher Reihenfolge sich der Geist nach seinen inneren Lebensbedingungen zu entwickeln habe. Durch Erkenntnis dieses psychologischen Stufenganges gelangt der Mensch zur *Klarheit* des Wollens und durch den thatsächlichen und bewußten Fortschritt innerhalb dieser Stufen zu der *Reinheit* des *Willens*, nicht zu jener inhaltleeren, welche bei dem Vermögen des Willens stehen bleibt und deshalb zu einem lebendigen Dasein gar nicht gelangt, und ebenso wenig zu jenem abstracten Willen, der das Ich in seiner Vereinzelung und Selbstsucht zu erhalten strebt, sondern zu der gotterfüllten Reinheit des Willens, in welcher der Zwiespalt und Widerstreit ausgelöscht, der Zwang des Gesetzes zur Liebe verklärt und die Unzufriedenheit und Unruhe des Lebens zur freien und ihrer selbst wie ihres Wirkens gewissen Persönlichkeit umgestaltet ist.

§ 18.

Welches der allgemeine und unfehlbare Weg für den Erzieher sei, um seinen Zögling zu diesem Ziele zu geleiten, wird sogleich näher erläutert werden; zuvor bedarf jedoch jener unfertige und unfreie Zustand des Menschen noch einer genaueren Betrachtung, um mit dem Wesen des Uebels zugleich die Mittel zu seiner Heilung zu erkennen. Zwar der ursprüngliche Vorgang, durch welchen der nach dem Ebenbilde Gottes geschaffene Mensch in diesen Zustand der Unfreiheit herabgesunken ist, hüllt sich in ein Dunkel, welches bisher für den erkennenden Verstand undurchdringlich blieb; und in gleicher Weise läßt sich die Vererbung oder Ausbreitung dieses Uebels über alle Menschen zwar in verschiedenen Formen aussprechen und in ihrer Thatsächlichkeit anschauen, aber ebenso wenig begreifen oder in discursiver Weise ableiten, wie die Entstehung, Schöpfung oder Erzeugung neuer Seelen überhaupt. Man mag immerhin mit Recht alles Leben als ein stetes Ringen des Subjects mit dem Object, als die zusammen-

hängende Ueberwindung immer neuer Schranken und eben deshalb als die stetige Empfindung dieser Schranken, als ein immerwährendes Streben nach der Selbstbefreiung und somit als ein ebenso dauerndes Bewußtsein partieller Unfreiheit beschreiben, — der einmalige oder in jedem neuen Menschen neu widerholte Vorgang, durch welchen das ursprüngliche Bild der Vollkommenheit, Reinheit und Freiheit in ihm entstellt und verdunkelt ist, bleibt nichts desto weniger ein Mysterium, welches erlebt und geglaubt, nicht aber erklärt oder abgeleitet werden kann. Allein es bedarf der Lösung dieses Räthsels, welches sich mit der geheimnisvollen Verbindung der Ewigkeit und Endlichkeit, der Unsterblichkeit und der Sterblichkeit überhaupt verknüpft, für unseren Zweck auch nicht; es genügt die Anerkennung der Thatsache, daß die Seele zugleich mit dem erwachenden Bewußtsein den Zustand der Unfreiheit und Selbstentzweiung in sich vorfindet und hierdurch zu immer erneutem Streben nach Frieden und Freiheit angeregt wird. Mit anderen Worten, daß der Mensch nicht nur im Erkennen und Anschauen sich dem Object fremd gegenüber fühlt, sondern daß er auch in seinem Wollen sich im Widerstreit mit dem allgemeinen Gesetze findet und sich zunächst nur auf Bethätigung seiner endlichen und unsteten Regungen richtet, dies ist eben die ihm ursprünglich anhaftende Sündhaftigkeit, welche sich dem tieferen Nachdenken ebenso als Gottentfremdung wie als Selbstentfremdung zu erkennen giebt; und zugleich ist die Empfindung dieses Zustandes sein göttliches Erbteil, durch welches er immer wider zu seiner ursprünglichen Heimath und zur Beseitigung jener Entfremdung hingezogen wird. So erkennen wir hier wider unter anderem Ausdrucke die im Anfang des vorigen Paragraphen ausgesprochene Verbindung von Unfreiheit und Befähigung zur Freiheit in dem Menschen, jene als seine ethische Bestimmtheit, diese als seine ethische Bestimmung. Diesen Zwiespalt, diese Incongruenz seiner beiden Seiten hat er fortzuschaffen, wenn er frei und selig werden will; nach diesem Frieden sehnt sich die erlösungsbedürftige Seele, sogar durch alle Regungen der Selbstsucht und des Hasses hindurch, denn sie ist von Anfang an ebensowol gut als böse, ersteres vermöge der Schöpfung durch Gott, letzteres durch den Abfall von Gott. Sie ist letzteres aber, wie unerklärlich dieser Vorgang auch sein mag, wirklich von Anfang an; denn jede Thatsünde hat die sündhafte Anlage zu ihrer nothwendigen Voraussetzung und keine Verführung durch Beispiel oder Lehre würde denkbar sein, wenn nicht das schlechte Beispiel oder die böse Lehre schon ihren Widerhall in der Brust des Kindes fände. Ist aber diese Sündhaftigkeit vorhanden, so kann sie ihren Sitz und die Möglichkeit ihrer Bethätigung nur in der leitenden Geisteskraft, in dem Willen haben, weil, wenn dieser von Anfang an in seiner Reinheit und in seiner Uebereins-

stimmung mit dem unverfälschten Gotteswillen bestände, durch ihn ein Irrtum im Erkennen, Anschauen oder Empfinden nicht zugelassen werden würde. Nicht also die Substanz oder das totale Wesen des Menschen ist verderbt,*) was eine Unmöglichkeit seiner Beseligung in sich schließen würde, sondern verderbt und zwiespältig ist sein Wille und auf dessen Heilung und Aussöhnung hat sich also die ethische Erziehung oder in höchster Instanz die Erziehung des Menschen überhaupt zu richten.**)

§ 19.

Es handelt sich also darum den zwiespältigen Willen des Zöglings mit sich und mit den allgemeinen Forderungen der Sittlichkeit oder mit dem Gesammtgewissen der Menschheit auszusöhnen. Mit sich selbst, denn in ihm kämpft seine göttliche Mitgift mit dem Eigenwillen und der vergänglichen und unruhigen Lust, und dies ist eben das zwiefache Gesetz in ihm, dessen Widerstreit ihn unfrei und elend macht und ohne den steten Aufblick zu Gott nicht gelöst werden kann.***) Und mit dem allgemeinen Gewissen, welches schließlich nichts ist als die unmittelbare und totale Bestimmtheit des Menschentums in und durch Gott, und welches in steter Selbstverklärung und Entsühnung begriffen ist. Diese doppelte und doch in gegenseitiger Durchdringung und Eintracht fortschreitende Versöhnung vollzieht sich also durch die Hinlenkung des Zöglings zu Gott, in dessen Anschauung und durch dessen nimmer rastende Liebe der Wille von den Banden des Gesetzes frei wird, weil er den Inhalt des Gesetzes als eigene Bestimmung in sich aufnimmt und sich mit dem ursprünglichen Gotteswillen erfüllt. Positiv ausgedrückt ist es also die ethische Aufgabe der Erziehung, den Zögling mit der Liebe zu Gott zu tränken, aus welcher sodann die Liebe zum Nächsten als freie Selbstbethätigung und als nothwendige Lebens-

*) Augustin. retract. 2, 24: „Non tamquam in eo nulla (imago Dei) remanserit, sed quod tam deformis, ut reformatione opus habeat."

**) Diese anfängliche Zwiespältigkeit in der menschlichen Natur, diese Verderbtheit des Willens nicht erkannt zu haben, das ist eben der Grundfehler Rousseaus und der Philanthropinisten. Statt auf den Sitz des Uebels zurückzugehen, suchten sie dasselbe in den Verkehrtheiten der Umgebung und des conventionellen Lebens, wodurch freilich ebenso wenig der Ursprung dieser Verkehrtheiten wie die Möglichkeit ihrer Einwirkung auf das unschuldige Kind erklärt wurde. Und doch hätte sie ihr Bestreben, das Kind moralisch zu erziehen und zur Selbstbestimmung zu befähigen, zur richtigen Erkenntnis führen müssen, wenn sie nur diese Freiheit inhaltlich aufgefaßt und auf ihren Urquell zurückgeführt hätten.

***) Röm. 7, 21—24. August. Conf. init.

äußerung sich ohne Zwang und von selbst ergiebt. Wie aber gleichartiges nur durch das gleiche gewirkt wird, so hat auch der Erzieher, er mag strafen oder loben, erziehen oder unterrichten, sich von der Liebe zu seinem Zöglinge leiten und erfüllen zu lassen, wenn er anders seines Thuns und seines Erfolges sicher sein will. Denn wie der einzelne Mensch durch die Liebe Gottes zu ihm angezogen, von ihr überwältigt und zum wahren Leben erweckt wird,*) so hat auch der Lehrer, um sein Wirken unwiderstehlich und unfehlbar zu machen, das ihm anvertraute Kind mit seiner Liebe zu umfangen und zu durchdringen; denn diese Liebe, welche des Gesetzes Erfüllung und das Band der Vollkommenheit ist, heilt den Zwiespalt in dem Willen des Kindes und leitet denselben seine eigenen und zugleich die richtigen Wege.**) Solche Liebe vereint nicht nur den Erzieher mit seinem Zöglinge sondern auch den Zögling mit Gott; sein Anschauen, Denken und Empfinden erweitert sich zur Andacht, sein Verhalten zur Frömmigkeit, sein Wesen zur Religiosität und so erfüllt sich das oben (§ 1) angeführte Wort Fichtes, daß die Erziehung zur wahren Religion das letzte Geschäft der Erziehung sei. Von diesem höchsten Gesichtspunkte aufgefaßt, stellt sich die Einheit der Erziehung nicht mehr als ein ängstliches Abwägen zwischen der formalen Leitung und Entwickelung der einzelnen geistigen Thätigkeitsformen dar, sondern sie quillt als ein freies und sicheres Geschenk aus dem einheitlichen und inhaltsvollen Leben, welches sich zwischen dem Lehrer und dem Kinde geknüpft hat und seine immer neue Kräftigung in der stetigen und stets tiefer gehenden Bekehrung zu Gott findet. Und dieses Ringen um die innere Befriedigung entleert sich je mehr und mehr von der Selbstqual der Reue und Buße, an deren Stelle der gewisse Glauben, d. h. die hoffnungsvolle Anschauung des göttlichen Wesens und das unmittelbare Durchdrungensein von demselben, den strebenden Menschen wie ein erfrischender Thau mit Leben und Liebe erfüllt. Somit wäre der allgemeine und unfehlbare Weg bezeichnet, den die Thätigkeit des Erziehers einzuschlagen hat; sein oberstes Gesetz lautet: liebe den Zögling und wecke Liebe in ihm, denn beides fällt ebenso zusammen, wie frei sein und frei machen. Nicht herrschen sondern schaffen, nicht äußerlich befehlen sondern leiten, nicht strafen sondern bessern, nicht die vergeltende Gerechtigkeit üben sondern den Zwiespalt und Unfrieden in Liebe aussöhnen, das ist seine klare und doch so schwer zu wandelnde Bahn, dies das einfache und in

*) Ev. Joh. 5, 21; 6, 44. 65.

**) Röm. 13, 10; Colossi. 3, 14. Schleiermacher Erziehungslehre S. 345: „So scheint denn in Beziehung auf die Willensleitung dies die Hauptsache zu sein, formell daß die Entwickelung des Willens in dem Bande der Liebe gehalten werde, daß man durch die Liebe und zur Liebe erziehe."

seiner Anwendung so mannigfache Verfahren, mittels dessen er seinem Streben den Erfolg, den Ergebnissen seines Thuns ewigen Werth und sich selbst die Freudigkeit des Berufslebens sichert. *)

Kapitel 4.

Besondere Anlagen.

§ 20.

Die bisher beschriebene psychologische und ethische Grundlage des geistigen Lebens ist in jedem Menschen vorhanden und hat deshalb aller Erziehung zum Ausgangspunkt und zur Bedingung ihres Wirkens zu dienen. Innerhalb dieser allgemeinen Bestimmtheit finden sich in den einzelnen Menschen die verschiedenen geistigen Thätigkeitsformen in ungleicher Mischung ihrer Lebhaftigkeit und Stärke; da also mit Ausnahme wirklicher Krankheitszustände — und auch diese Ausnahme ist eine sehr beschränkte und vielfach nur scheinbare — in jedem geistigen Organismus alle bezeichneten Functionen in Thätigkeit sind, so spricht jene Ungleichheit nur den verschiedenen Grad der Kraft in den einzelnen Functionen aus. Sie kann demnach ebenso wenig die allgemeinen Bedingungen der Erziehung als die Verantwortlichkeit des Lehrers und die Zurechnungsfähigkeit des Zöglings aufheben und übt deshalb ihre Wirkung nur in der verschiedenartigen Anwendung der Erziehungsmittel aus. Es leidet ferner keinen Zweifel, daß diese Ungleichheit der Lebenskraft in den geistigen Functionen der einzelnen Menschen eine ursprüngliche oder angeborene sei; sie ist also eine Thatsache, deren bisher freilich vergeblich versuchte Erklärung die Erziehungskunst anderen Wissenschaften überlassen mag, welche sie aber nicht umhin kann bei der Auswahl ihrer Mittel ernstlich in Erwägung zu ziehen. Das Dunkel, welches diese Erscheinung umhüllt, kommt indes insofern in Betracht, als es uns auffordert zu seiner Aufhellung so weit als möglich zurückzugehen oder mit anderen Worten die angeborene Verschiedenheit der geistigen Anlagen durch scharfe Absonderung aller hinzutretender Entwickelungsbedingungen auf ihr ursprüngliches Maß zu beschränken; denn nur

*) Augustin. de grat. Christi 26: „Quid autem boni faceremus nisi diligeremus? Aut quomodo bonum non facimus, si diligamus?“

auf diesem Wege wird es möglich werden, die Grenzen der Erziehungskunst festzustellen, die berechtigte Individualität des Zöglings zu schonen und zu hegen und die Ausartungen dieser Individualität zu beschränken und zu dem erforderlichen geistigen Ebenmaß zurückzuleiten. Denn die scheinbare Verschiedenheit der Beanlagung läßt sich zu einem nicht unerheblichen Teile auf die intellectuelle und sittliche Umgebung des Kindes zurückführen, deren Wirkungen sich schon in einem Zeitpunkte geltend machen, welcher der bewußten Beobachtung des jugendlichen Geisteslebens und somit der planmäßigen Erziehung desselben vorausgeht.

Daß dem so sei, müßte sich schon als unabweisbare Folgerung aus unserer früheren Voraussetzung ergeben, nach welcher das zur Freiheit berechtigte und befähigte Kind die Anregungen seiner geistigen Entwickelung selbstständig den äußeren Eindrücken entnimmt. Allein einen weiteren und für die empirische Betrachtung noch schlagenderen Beweis liefert uns die allgemeine Erfahrung, daß die Gemeinsamkeit der Lebensweise in großen Bevölkerungskreisen auch eine Gleichartigkeit der Anlagen und Neigungen erzeugt, daß die Söhne vielfach den Beruf und die Lebensweise ihrer Väter mit entschiedenem Geschick aufnehmen und fortsetzen, daß das Gewissen und das Zartgefühl, ja auch die Einbildungskraft und die Richtung des Erkenntnisvermögens sich bei der Mehrzahl der Kinder nach den Anschauungen und dem Bildungszustande ihrer Umgebung regeln, daß Betriebsamkeit und Erfindungsgabe oder andererseits der Sinn für das Schöne und der gesellige Takt sich in der Jugend häufig genug in auffallender Uebereinstimmung mit der Lebensart der sie umringenden Welt der Erwachsenen entwickelt, und ähnliche Erscheinungsformen derselben Thatsache. Diese unbewußte Einwirkung der Umgebung auf das Kind hat der Erzieher aufmerksam zu erwägen und je nach den Umständen zu benutzen oder möglichst zu entkräften; er wird hierdurch den Kreis und den Erfolg seiner Thätigkeit beträchtlich erweitern und die Regel seines Verfahrens durch die klare Erkenntnis der letzten und festen Schranken seines Einflusses um so unfehlbarer und wirkungsreicher feststellen. Denn soviel bleibt allerdings bestehen: auch nach Abzug alles dessen, was auf Rechnung der Umgebung und ihres stetigen und eben deshalb äußerst kräftigen Einflusses auf die Entwickelung des Kindes zu setzen ist, bleibt noch ein fester Kern ursprünglicher angeborener Anlage, welcher das geistige Ich des Kindes sichert und von dem Erzieher anerkannt und geachtet werden muß. Nur daß durch diese eindringende Sonderung des Angeborenen und frühzeitig Anerzogenen die Eltern verhindert werden die vermeintliche verschiedenartige Beanlagung ihrer Kinder, welche je nach den Umständen bald zur Entschuldigung ihrer Mängel und Fehler, bald zur Beschönigung der

eigenen Faulheit und Schwäche, bald zur Forderung einer durch nichts berechtigten Anerkennung und Bewunderung angeblicher Talente angewandt wird, allzu häufig und allzu emphatisch zu betonen. Wäre die ursprüngliche Verschiedenartigkeit der Beanlagung sei es nach ihrer Vorzüglichkeit oder nach ihrer Mangelhaftigkeit unter der Jugend so groß, wie es vielen Eltern anzunehmen gefällt, und wären demnach die auf diese Verschiedenheit gegründeten Ansprüche an die Thätigkeit des Erziehers berechtigt, so würde ein gemeinsamer Unterricht vieler Kinder unmöglich und die Einrichtung von Schulen widersinnig sein. In Wahrheit sind es aber nur wenige Kinder, deren intellectueller oder sittlicher Kraft und Eigentümlichkeit durch die Schulerziehung nicht ein völliges Genüge geschieht; wie diesen zu helfen ist, ob bei mangelhafter Anlage durch Verweisung aus der Schule, oder bei überschüssiger Kraft und Lebendigkeit einzelner Geistesrichtungen durch weise Entbindung von manchen Formen und durch eine individuell geartete Leitung, das hat die Umsicht des Erziehers nach gewissenhaftester Prüfung zu ermitteln und soll im einzelnen später untersucht werden. Für die Mehrzahl seiner Schüler hat der Lehrer ein gesundes Durchschnittsmaß der Befähigung anzunehmen und hiernach seine Forderungen und Maßnahmen einzurichten.

§ 21.

Immerhin ist aber in einem wie auch begrenzten Umfange eine verschiedene Beanlagung der Kinder unleugbar vorhanden, oder nach dem obigen Ausdrucke ihre geistigen Thätigkeitsformen besitzen einen verschiedenen Grad der Stärke und Lebhaftigkeit, und zwar tritt diese Verschiedenheit ebensowol in der Kraft ihres Verstandes, ihrer Einbildungskraft und ihres Gemüthes als in der Stärke und Stetigkeit des Willens hervor. Mit anderen Worten diese Ungleichheit der Zöglinge will sowol nach der intellectuellen als nach der ethischen Seite beobachtet und in Rechnung gezogen werden. Ja wenn die früheren Betrachtungen über die Stellung des Willens zu dem gesammten Geistesleben richtig sind, so verdienen die nach Kraft oder Art verschiedenen Regungen desselben ganz besonders die Aufmerksamkeit des Erziehers, um so mehr als hier eine Heilung etwaniger Gebrechen, eine Leitung auf das richtige Ziel, kurz die Erziehung des Willens mit allen ihren schwer wiegenden und die gesammte Bildung des Zöglings bedingenden Folgen einfacher und durchgreifender zu bewerkstelligen ist als die der übrigen Geistesfunctionen. Denn das erste ist ja, daß der Zögling gewöhnt werde, verstehen und anschauen, empfinden und behalten zu *wollen*; zu diesem Ausgangspunkt hat der Erzieher immer

wider zurückzukehren, an ihn sich mit immer erneuetem Nachdruck zu wenden, bis der Wille des Zöglings Stetigkeit und Gesundheit erlangt hat.*) Die ältere Psychologie pflegt von verschiedenen Temperamenten zu sprechen und hierunter gewisse stetige Mischungsverhältnisse unter einzelnen Körperbestandteilen zu verstehen, durch welche das gesammte geistige Verhalten des Menschen, als eine Einheit gedacht, bestimmt werde. Sehen wir von den unpassenden Benennungen dieser Temperamente ab und betrachten den durch sie bezeichneten Zustand, so ergiebt sich, daß mit jedem derselben ein besonderes Verhältnis des Willens zu dem Inhalte des geistigen Lebens gemeint ist und zwar nicht nur zu der Summe der vorhandenen Gedanken Anschauungen und Empfindungen, sondern auch zu der Fähigkeit neuen Geistesstoff in sich aufzunehmen und zu verwerthen. Somit spricht sich auch in der Annahme verschiedener Temperamente ganz richtig die Vorstellung aus, daß das intellectuelle und das ethische Leben des Menschen nur zwei Seiten desselben einheitlichen Organismus sind, welche sich gegenseitig durchdringen und bedingen, aber ihre vorwiegende Gestaltung von der größeren oder geringeren Stärke Stetigkeit und Reinheit des Willens erhalten. Erinnern wir uns ferner, was oben über die Abhängigkeit des Gedächtnisses von dem Willen und andererseits über das Verhältnis des Gedächtnisses zu den drei Hauptformen der geistigen Thätigkeit ermittelt wurde, so erhellt nunmehr um so deutlicher, wie sorgsam der Erzieher die Regungen des jugendlichen Willens zu beachten und als Ausdruck der ethischen Anlage des Zöglings aufzufassen hat und wie thöricht und sinnlos das Gerede derer ist, welche Erziehung und Unterricht von einander scheiden und nur den letzteren der Schule zuweisen wollen. Wenn hiernach die Bildung des Willens das durchgreifende Moment der Erziehung enthält, so folgt sie andererseits auch einfacheren und leichter anzuwendenden Regeln, vorausgesetzt allerdings daß der Erzieher selbst sich zu einer thatkräftigen Persönlichkeit herausgebildet hat, in welcher sich Selbstbeherrschung und Energie des Willens mit der Reinheit der Gesinnung verbinden. Denn den lebendigsten und ergreifendsten Eindruck entnimmt jeder Mensch zumal in seiner Jugend der Anschauung einer anderen Persönlichkeit, welche ihn im Wissen und Wollen überragt; sieht er aber hierneben, daß seine Veredelung das Thätigkeitsziel dieser Persönlichkeit ist, so verliert er Lust und Fähigkeit sich ihrer Einwirkung zu erwehren. Umfangen und behütet von

*) Fichte Bestimmung des M. W. II. 254: „Nachdem ich dieses weiß, weiß ich, von welchem Punkte alle Bildung meiner selbst und anderer ausgehen müsse: von dem Willen, nicht von dem Verstande. Ist nur der erstere unverrückt und redlich auf das gute gerichtet, so wird der letztere von selbst das wahre fassen." Vergl. die zweite Rede an die D. N., W. VII. 281.

der umsichtigen Liebe des Lehrers gedeiht sein eigner Wille zur Stärke und Lauterkeit und in der Fügsamkeit gegen die ihm überlegene aber ihm verwandte und zugethane Kraft gewinnt er allmählich die eigene Freiheit und das gesunde Ebenmaß seiner Regungen.

§ 22.

Das Urteil über die besondere Beanlagung des Zöglings wird nach den Erörterungen im § 20 leicht durch die Einwirkungen getrübt, welche die Umgebung des Kindes schon vor aller eigentlichen Erziehung auf die Entwickelung seiner geistigen Kräfte ausübt. Eine weitere Schwierigkeit ergiebt sich aus dem Umstande, daß von früh an die Wirkungen der verschiedenen Geisteskräfte in einander spielen, so daß, was als Stärke oder Schwäche, Reizbarkeit oder Stumpfheit der einen Geistesform erscheint, häufig zum überwiegenden Teile nur Reflex der Wirkung einer anderen Thätigkeitsform ist. Schon oben (§ 15) ist ausgeführt, daß die sogenannte Gedächtnisschwäche wesentlich dem Mangel an thatkräftigem Willen das erkannte festzuhalten zur Last fällt. Sie kann aber auch, da das Gedächtnis jede der drei geistigen Thätigkeitsformen begleiten und unterstützen soll, aus dem Mangel an scharfer Wahrnehmung, an klarer Anschauung oder an lebendiger Empfindung entspringen. In allen Fällen ist sie aber nicht ein angeborner und specifischer Mangel der Geistesanlage, sondern sie folgt nur der Natur des Gedächtnisses entsprechend der mangelhaften Ausstattung oder Ausbildung der übrigen Geistesfunctionen. Dies erhellt auch aus der bekannten Thatsache, daß nicht nur Kinder sondern auch Erwachsene, letztere in nothwendiger Folge ihrer geistigen Entwickelung sogar noch mehr, ein verschiedenes Gedächtnis für die verschiedenen Ergebnisse der Wissenschaften und der geistigen Production überhaupt zu haben behaupten und auch wirklich haben, die einen z. B. ein gutes Gedächtnis für sprachliche und namentlich dichterische Erzeugnisse, aber ein schlechtes für geschichtliche Namen und Zahlen, die anderen umgekehrt. Diese Verschiedenheit beschränkt sich auch keineswegs auf die Resultate der Verstandesthätigkeit, sondern ebenso häufig findet es sich, daß bei einzelnen Individuen die Eindrücke auf die Einbildungskraft oder auch auf das Gemüth mit großer Klarheit und Schärfe haften bleiben, während die Anregungen der übrigen geistigen Functionen verhältnismäßig rasch bis zum völligen Vergessen erlöschen. Es ist freilich sehr bequem und der menschlichen Trägheit außerordentlich zusagend, diese für die verschiedenen Geistesproductionen verschiedene Gedächtnisstärke als Folge angeborner Anlage zu erklären; denn wir entschlagen uns hierdurch der Verantwortlichkeit nicht nur für die Aus-

bildung des Gedächtnisses sondern auch zum großen Teile für unsern geistigen Fortschritt überhaupt. Allein diese Selbstentschuldigung des Individuums oder auch diese Entschuldigung des Lehrers wegen der so verschiedenen Fortschritte seiner Zöglinge wird eben durch die bisher geführte Betrachtung zu nichte, daß diese verschiedenen Grade der Gedächtnisstärke nur die verschiedenen Entwickelungsgrade entweder des Willens und des geistigen Interesses überhaupt oder der sonstigen einzelnen Geisteskräfte ausdrücken. In ähnlicher wenn auch nicht so durchgreifender Weise ist auch innerhalb der übrigen Geistesfunctionen die scheinbar geringe Beanlagung häufig auf den Mangel an genügender Energie und Ausbildung einer anderen Thätigkeitsform zurückzuführen. So wird der Mangel an genauer und durchdringender Auffassung, also die geringere Verstandesschärfe oft genug durch die geistige Zerstreutheit des Kindes, d. h. durch den Mangel an beharrlichem und gesammeltem Willen verschuldet; er ist demnach nicht, wie es den Anschein hat, intellectueller sondern sittlicher Art. Umgekehrt ist die Schüchternheit, also eine Form der sittlichen Beanlagung, öfters nur der Ausdruck des gerechten Mistrauens in die eigene Verstandeskraft. Und wie in negativem so gilt die bisherige Erwägung auch in positivem Sinne: ein scheinbar glänzender Verstand kann einerseits die Frucht der Energie sein, mit welcher der Wille sich auf die Vertiefung und Sammlung des Nachdenkens bis zur Gewinnung des gesuchten Ergebnisses richtet, oder er ist andererseits nur ein unklarer Ausdruck für die bereite Unterstützung, welche der Verstand durch eine lebhaft und rasch combinierende Phantasie erhält. Wie sehr ferner die Lebhaftigkeit des Gefühls und die Erregbarkeit der Einbildungskraft in einander übergreifen und hier und da sogar einander verdecken, ist bekannt genug. Ebenso ist die Stärke des Willens und der Empfindung durchaus nicht dasselbe, wie nahe auch wegen der innigen Beziehung des Gemüths zum Handeln die Berührung zwischen beiden ist; denn gerade willensstarke Naturen sind häufig bestrebt unter Zurückstellung ihrer Gefühlsregungen ihre Kraft den übrigen geistigen Thätigkeitsformen zuzuwenden.

§ 23.

Für den Erzieher bedarf es also der größten Aufmerksamkeit und einer ausgebildeten Menschenkenntnis, um die ursprüngliche Anlage des Zöglings ebensowol von den Umgestaltungen loszulösen, welche dieselbe durch den frühzeitigen Einfluß ihrer geistigen und sinnlichen Umgebung erfährt, als auch um dieselbe in ihrem eigentlichen Kern von den Aeußerungen der übrigen Geistesformen zu unterscheiden. Diese Menschenkenntnis

erwirbt sich aber nicht durch die oberflächliche Betrachtung vieler Menschen, sondern durch das Studium des Menschen nach seiner geistigen Natur überhaupt, verbunden mit der immer erneuten und vertieften Beobachtung des anvertrauten Zöglings und mit der Versenkung in dessen eigenste geistige Natur. Auf diese Weise wird der Erzieher sicher dazu gelangen, zwischen sich und dem Zöglinge einen Grad des Verständnisses und der Anempfindung herzustellen, welche ihn befähigt in der Seele desselben zu lesen, seine Regungen und Anschauungen schon im Entstehen wahrzunehmen und somit rückwärts auf den Grad der Stärke zu schließen, nach welchem seine geistigen Anlagen gemischt sind. Denn darauf kommt die Verschiedenheit der Anlage im allgemeinen hinaus, daß die verschiedenen geistigen Functionen des Zöglings ein ungleiches Maß der Stärke und des ursprünglichen Lebens besitzen, wenngleich dieses verschiedene Maß innerhalb der einzelnen Functionen besondere Benennungen trägt. So unterscheidet man innerhalb des Willens seine Stärke und Schwäche, seine Stetigkeit und Flatterhaftigkeit, die Raschheit und Langsamkeit desselben, wogegen die Reinheit und Unlauterkeit des Willens schon dem Gebiete der mehr oder minder entwickelten sittlichen Freiheit, die Rücksichtslosigkeit und der Egoismus desselben wie das Gegenteil hiervon dem Gebiete der mehr oder minder gereiften Menschenliebe, beide also der fortgeschrittenen Erziehung zur Sittlichkeit und nicht der ursprünglichen Willensanlage angehören. Die verschiedene Anlage des Verstandes wird dagegen als Schärfe und Raschheit der Wahrnehmung oder als Mangel an Beobachtungsgabe und in tieferem Bezuge als die Fähigkeit zur Abstraction oder als die Unfähigkeit bezeichnet, das allgemeine und einzelne, das nothwendige und zufällige von einander zu sondern. Innerhalb der Einbildungskraft tritt der Sinn für Auffassung der Form und der Gesammtgestalt des Objects, also die synthetische Anschauungsweise dem Haften an den einzelnen Merkmalen und andererseits die Lebendigkeit der Auffassung der langsamen und mühevollen Gewinnung des Totaleindrucks entgegen. Bei dem Gemüthe endlich unterscheiden wir seine Reizbarkeit und seine Stumpfheit, seine Weichheit und Selbstständigkeit, vielleicht auch wiewol nur in leisen Anfängen seine Lauterkeit und Sinnlichkeit. Im wesentlichen lassen sich aber wie gesagt diese verschiedenen Aeußerungsformen der geistigen Beanlagung auf die ungleiche Art ihrer Stärke und Lebenskraft zurückführen und jedenfalls thut der Erzieher gut, diesen einfachen Scheidungsgrund zur Richtschnur seiner Behandlungsweise zu nehmen. Denn freilich bieten sich innerhalb jener allgemeinen Unterschiede und in den einzelnen Geistesfunctionen besondere und eigenartige Erscheinungen dar; der mit scharfem und raschem Verstande begabte mag sich je nach der ursprünglichen Form seiner Anlage und nach

einem unerklärlichen Triebe, welcher nur der Ausdruck dieser Anlage ist, den Sprachen, der Geschichte oder der Mathematik mit vorragender Befähigung zuwenden. Oder die lebhafte und selbstständig combinierende Einbildungskraft des Zöglings richtet sich mit dem Instinct der künstlerischen Begabung auf die Poesie oder die Malerei oder auf eine andere Kunst. Endlich das Gemüth fühlt sich je nach seiner Anlage zu der innigen Entwickelung des eigenen stillen Lebens oder zur Auffassung und Umgestaltung allgemeiner und weitere Kreise beherrschender sittlicher Verhältnisse befähigt und hingezogen. Diese specifischen Unterschiede der Anlage können aber die allgemeinen Maßnahmen des Erziehers nicht bestimmen sondern nur in einzelnen Fällen abändern und ihn zur Vorsicht mahnen; überdies sind dieselben, wo sie wirklich mit ursprünglicher Eigenart und entschiedener Kraft hervortreten und nicht etwa auf Nachahmungssucht oder flatterhaften Neigungen beruhen, so selten und so deutlich wahrzunehmen, daß für den aufmerksamen und einsichtigen Lehrer ein Irrtum in ihrer Erkenntnis und Behandlung nicht zu befürchten steht.

§ 24.

Die verschiedene Befähigung der Schüler und andererseits die Gleichheit des allgemeinen Bildungsziels unterwerfen den Lehrer an öffentlichen Anstalten bestimmten Anforderungen, deren Gegensatz er nur durch Umsicht und Wachsamkeit, durch vollständige Kenntnis und Beherrschung der Klasse wie des Lehrgegenstandes, durch klare Auffassung des letzten Erziehungszwecks und durch hingebende Liebe zu dem einzelnen Schüler auszugleichen und zu überwinden vermag. Hierbei hat er sich von folgenden allgemeinen Grundsätzen leiten zu lassen, deren Anwendung im einzelnen sich weiter unten aus der pädagogischen Erörterung der verschiedenen Geisteskräfte und Lehrfächer ergeben wird. *Zuerst* hat der Lehrer an sämmtliche Schüler derselben Klasse die *gleichen* Anforderungen sowol in sittlicher als in wissenschaftlicher Hinsicht zu richten; diese Anforderungen sind nach dem Durchschnitt der Befähigung unter Berücksichtigung des durchschnittlichen Lebensalters der Zöglinge, der allgemeinen Bildungsverhältnisse ihrer Umgebung und des nothwendig zu erreichenden Klassenziels abzumessen. Daß dasselbe sittliche Verhalten von allen Schülern einer Klasse, dasselbe Maß von Gehorsam und Anstand, von Fleiß, Wahrhaftigkeit und Verträglichkeit zu fordern sei, scheint zwar keinem Zweifel zu begegnen, wiewol dem erfahrenen Lehrer bekannt genug ist, welche Schwierigkeiten ihm in dieser Hinsicht durch die verschiedene häusliche Erziehung und die Standesverhältnisse seiner Zöglinge wie durch deren Charaktereigentümlichkeiten bereitet werden.

Aber dieselbe Gleichheit der Forderung ist auch in wissenschaftlichem Bezuge aufrecht zu erhalten, vorausgesetzt eben daß der Lehrer bei ihrer Abmessung sich nicht durch die hervorragende Befähigung einzelner oder durch die größere Summe der denselben aus der Familie zuwachsenden Bildung sondern durch eine gleichsam statistisch zu vollziehende Abwägung der verschiedenartigen Beanlagung leiten läßt. Ohne diese Gleichheit der Anforderungen ist die Gemeinsamkeit der Erziehung und des Unterrichts überhaupt nicht möglich; dieselbe ist sogar nicht nur ein Mittel sondern ein wesentlicher Bestandteil der Erziehung selbst, da die Schüler frühzeitig an die feste Ordnung eines geistigen Gemeinwesens gewöhnt, zur Zurückstellung ihrer zufälligen Neigungen angehalten und zur Thätigkeit nach allgemeinen und bewährten Gesetzen angeleitet werden müssen.*) Der Lehrer hat zweitens auf Grundlage und unter Festhaltung dieser gleichen Forderung für alle Schüler die Entwickelung der einzelnen mit Billigkeit und Geduld zu beurteilen. Nicht nur die Schüler verschiedener Anlage sondern auch diejenigen von gleich hoher wenn auch nicht gleichartiger Befähigung schreiten ungleichmäßig fort; das geistige Leben ist zu reich und zu selbstständig um sich in allen einzelnen Aeußerungen und Erscheinungen nach denselben Grundlinien zu entwickeln. Bestimmte Gemüthsregungen wirken bei der Einheit des geistigen Organismus oft dem Auge des Lehrers verborgen hemmend oder auch fördernd auf die Ausbildung der übrigen Functionen ein und dasselbe gilt von den Fortschritten des Verstandes oder der Einbildungskraft in ihrem Verhältnis zu dem Gemüthsleben. So kommt es, daß Schüler, deren geistige oder sittliche Entwickelung anscheinend eine Zeit lang stillstand, zuweilen in raschem Fortschritt ihre vorangeeilten Mitschüler erreichen und sogar überholen, gleich als ob nun erst in ihnen die lang verschlossene Knospe zur Blüthe gezeitigt sei. Auch wirken hierbei die häuslichen Erlebnisse und selbst das körperliche Wachstum der Schüler entschieden wenn auch nicht immer gleich kenntlich mit. Außerdem entspricht jenes Durchschnittsmaß der Befähigung doch nicht dem thatsächlichen

*) Hegel W. VII. 82. (Anmerkungen zur Encyklop.): „Man darf die Eigentümlichkeit des Menschen nicht zu hoch anschlagen. Vielmehr muß man für ein leeres ins blaue gehendes Gerede die Behauptung erklären, daß der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität seiner Schüler zu richten, dieselbe zu studieren und auszubilden habe. Dazu hat er gar keine Zeit. Die Eigentümlichkeit des Kindes wird im Kreise der Familie geduldet, aber mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung, nach einer allen gemeinsamen Regel; da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung." Daß dieser an sich richtige Grundsatz nicht überall mit voller Strenge anzuwenden sei, wird sich sogleich ergeben.

Geisteszustande in den einzelnen Schülern, welche vielmehr sei es überhaupt oder mit einzelnen Seiten ihrer geistigen Kraft bald über bald unter dieser durchschnittlichen Linie stehen. Worauf es demnach ankommt, das ist der stetige wenn auch nicht immer gleichmäßige Fortschritt des Schülers; diesen hat der Lehrer mit billigem Urteil zu verfolgen und sich durch einzelne Abweichungen nicht in der Gesammtauffassung seines Zöglings irre machen zu lassen. Aus diesen Abweichungen und aus der Verschiedenheit der Anlage folgt aber *drittens*, daß der Lehrer, um die im wesentlichen gleichen Forderungen durchzusetzen, doch im einzelnen sich *verschiedener Mittel* zu bedienen hat. Diese Verschiedenheit darf nicht soweit gehen, um die für alle giltige Regel zu verletzen und somit die Schüler an der Richtigkeit derselben oder an der Gerechtigkeitsliebe des Lehrers irre zu machen. Wie aber z. B. die Lüge bei zwei sonst sittlich verschiedenen Kindern nicht dasselbe Vergehen und nicht mit derselben Strafe zu belegen ist, wie der Grad der Offenheit sich unbeschadet der Wahrhaftigkeit bei den einzelnen Schülern je nach ihrer Gemüthsart verschieden gestaltet, wie dasselbe Lob und derselbe Tadel ungleiche Schüler auch sehr ungleich trifft, so hat der Lehrer je nach der Eigentümlichkeit seiner Zöglinge vorsichtig seine Maßnahmen abzuwägen; eine Forderung, die um so schwieriger zu erfüllen ist, als wie schon bemerkt das allgemeine Gesetz nie misachtet werden darf. Ebenso wird in dem eigentlichen Unterricht der rasch fassende aber flatterhafte Schüler anders zu behandeln sein, als der langsam fortschreitende aber sicher behaltende; jenem ist durch häufige Widerholung des schnell gefundenen Resultats, diesem durch klare Entwickelung des Weges zu diesem Resultat zu Hilfe zu kommen. In der Wahl der Mittel zeigt sich besonders der Takt und die Erfahrung des Lehrers und hier ist allerdings die Berücksichtigung der klar erkannten Eigentümlichkeit des Schülers oder mit einem anderen Worte die *Individualisierung* des Unterrichts und der Erziehung am rechten Orte. Wenn endlich wirklich bei einzelnen Schülern eine hervorragende Anlage und Neigung für einen bestimmten Unterrichtszweig sich unzweideutig bekundet, so hat allerdings der Lehrer die Entwickelung solcher *Talente besonders zu berücksichtigen* und zu fördern. Hierbei ist indes mit größter Vorsicht zu verfahren sowol weil auch diesen Talenten um ihrer selbst willen ein unerläßliches Maß der allgemeinen Forderung und Geisteszucht nicht erspart werden darf, als auch weil für den Lehrer die Versuchung und der Irrtum nahe liegt einzelne gelungene Leistungen des Schülers als Anzeichen einer besonderen Befähigung anzusehen. Eine lebhafte Einbildungskraft verbunden mit geschickter Anwendung der aus der Lectüre haftenden Erinnerungen liefert nicht selten deutsche Aufsätze, welche eine besondere dichterische Anlage zu bekunden scheinen, in

Wahrheit aber nur Ausfluß einer rasch combinierenden Reproduction sind; eine glückliche Stunde leitet den nachdenkenden und mit gutem Verstande begabten Schüler zur gelungenen Lösung geometrischer Aufgaben, aus welcher man doch mit Unrecht auf ein bedeutendes mathematisches Talent schließen würde. Aber selbst unverkennbare Talente bedürfen einer gleichmäßigen und durch die Erfahrung bewährten Zucht und zwar um so dringender, je eigenartiger ihre Anlage ist und je stärker bei ihnen der Trieb ist dieser besonderen Geistesrichtung sich hinzugeben. Denn der Fälle, in denen hervorragende Naturen durch die Gewöhnung an die allgemeinen Bildungsnormen verkümmert wurden, sind außerordentlich wenige, bei richtiger Handhabung dieser Normen sind sie sogar unmöglich. Viel häufiger ist das entgegengesetzte Vorkommnis, daß glänzende Anlagen aus Mangel an Zucht und durch die Verschmähung der erprobten Bildungswege gänzlich untergiengen oder zu abnormen Gestaltungen ausarteten, welche schließlich sich und der Welt zur Last und zum Schaden lebten. Innerhalb der unerläßlichen Normen wird indes der weise Lehrer dem wirklichen Talente unter Vermeidung pedantischer Gleichförmigkeit hinlänglichen Spielraum zur Entwickelung seiner Eigenart gestatten; es ist dies um so eher angänglich, als die oberen Alters- und Klassenstufen, auf denen ein solches Talent sich doch erst kenntlich macht, ohnehin dem Schüler zur freien Privatthätigkeit Raum und Anleitung gewähren sollen. Diese vier Grundsätze, die nach dem Durchschnitt der Befähigung geregelte Gleichheit der allgemeinen Forderungen, die Billigkeit des Urteils, die Wahl verschiedenartiger Mittel und die behutsame Förderung wirklicher Talente, hat der Lehrer überall zu beherzigen, um die allgemeine Bildungsaufgabe mit der besonderen Natur seiner Zöglinge in Einklang zu setzen; von ihrer vorsichtig abgewogenen Durchführung wird der gedeihliche Erfolg seiner Thätigkeit wesentlich bedingt.

Kapitel 5.

Litteratur.

§ 25.

Eine vollständige kritische Uebersicht der pädagogischen Litteratur liegt selbstverständlich außerhalb der Grenzen unserer Aufgabe;*) hier kann es

*) Vergl. hierfür Stoys Encyklopädie und Methodik der Pädagogik.

sich nur darum handeln, diejenigen Werke zu bezeichnen, deren Studium entweder für den angehenden Lehrer unerläßlich oder doch hauptsächlich geeignet ist ihn über sein Ziel und die Wege zu demselben zu unterrichten. Von der Nothwendigkeit einer philosophischen Vorbildung, insbesondere einer eingänglichen Beschäftigung mit der Psychologie und Ethik ist teils schon vorher gesprochen, teils wird dieselbe weiter unten nochmals erörtert werden. Aus dem Gebiete der allgemeinen Pädagogik werden namentlich die Philologen mit großem Nutzen die einschlagenden Bestimmungen des Aristoteles (Polit. VII. u. VIII., Eth. Nic., Rhetor.) und Quintilian vergleichen, schon um sich den geschichtlichen Zusammenhang mit der Erziehungskunst des Altertums zu vergegenwärtigen. Von den früheren deutschen Arbeiten dieser Art verdienen Niemeiers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts wegen ihrer reichhaltigen Beobachtungen und Schwarz und Curtmann Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts (3 Bde.) wegen der geschichtlichen Einleitung und wegen seiner ethischen Richtung noch immer Berücksichtigung. An Pestalozzi (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt; Buch der Mütter u. s. w.) reihen sich Fichtes Reden für die deutsche Nation (bes. Rede 2 und 8—11) mit ihrer unmittelbaren Beziehung auf die ethische und die Nationalerziehung, und in anderem Bezuge noch enger Herbarts allgemeine Pädagogik (1806) und Grundriß pädagogischer Vorlesungen (1842). Die anregende Kraft Herbarts für eine systematische Gestaltung der Pädagogik hat sich in vielfachen Schriften bekundet, welche aus seiner Schule hervorgegangen sind. Unter diesen ragt durch Selbstständigkeit, Umfang und sachgemäße Erörterung der einzelnen Momente Th. Waitz allgemeine Pädagogik (1852) hervor; der sensualistische Standpunkt des Werks widerspricht übrigens grundsätzlich unseren vorstehenden Festsetzungen über den Zweck und die psychologischen Bedingungen der Erziehung. Beneckes Erziehung und Unterricht (1846) ruht gleichfalls auf empirischer Grundlage, wenngleich unter wesentlich verschiedener Auffassung der Psychologie; vergleiche desselben psychologische Skizzen. Schleiermachers Erziehungslehre (herausgegeben von Platz 1849) ist reich an vielseitigen Erwägungen und an Beziehungen zu der ethischen Aufgabe des Menschen überhaupt, enthält auch viel beherzigenswerthes über die einzelnen Gattungen der Schulen, entbehrt aber einer abschließenden und klaren Gestaltung. Palmers evangelische Pädagogik, wiewol hauptsächlich auf den Volksschulunterricht berechnet, ist doch auch für unseren Zweck wichtig wegen der Betonung des religiösen Erziehungszwecks und wegen seiner Charakteristik des Lehramts. Als ein vortreffliches und in vielem Betracht unentbehrliches Hilfsmittel ist K. A. Schmids Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens (Gotha, Besser

seit 1859, bis jetzt 6 Bände) zu bezeichnen, deren reichhaltige Artikel über die Geschichte und Statistik des Schulwesens, über die psychologischen und ethischen Vorbegriffe, über die Einrichtungen der Schulen, über Umfang und Didaktik der einzelnen Lehrfächer u. s. w. zwar je nach dem Standpunkte der Mitarbeiter nicht überall übereinstimmende Grundsätze aussprechen, aber doch im ganzen von einer gemeinsamen idealen Grundanschauung ausgehen und dem Lehrer fast durchgängig zum Wegweiser oder jedenfalls zur Orientierung über seine Aufgabe dienen können.

Die besondere Aufgabe und Einrichtung der Gymnasien und Realschulen ist in Monographieen und Zeitschriften seit Beginn dieses Jahrhunderts und betreffs der Realschule namentlich in den letzten dreißig Jahren vielfach erörtert worden. Diese Litteratur muß hier um so mehr übergangen werden, als sie abgesehen von ihrem Umfange sich zum großen Teile sei es polemisch oder apologetisch um die Stellung und Berechtigung dieser beiden Schulgattungen gegen einander bewegt und, wieviel sie auch allmählich zur Klärung der pädagogischen Ansichten beigetragen hat, doch wegen ihrer heuristischen Natur und ihrer wechselnden Ergebnisse zur sicheren Unterweisung des angehenden Lehrers weniger geeignet ist. Von den älteren Schriften dieser Art mögen deshalb nur Niethhammer der Streit des Humanismus und Philanthropinismus (1808), Creuzer das akademische Studium des Altertums (1807) und Harleß die höhere Humanitäts-Bildung in ihren Hauptstufen (1829) erwähnt werden, weil sie im berechtigten Gegensatz gegen die damaligen Nützlichkeitsbestrebungen die formale Bildungskraft der Gymnasialstudien, insbesondere der alten Sprachen mit Schärfe und Klarheit hervorheben. Seitdem ist man freilich durch eine umfassendere und namentlich durch die durchgreifende geschichtliche Auffassung des Altertums unter Wolfs und Böckhs Vorgange dazu gelangt, auch den realen Inhalt der Altertumsstudien als einen unersetzlichen Bestandteil der höheren Jugendbildung zu erkennen und zu verwerthen. Für die Didaktik der einzelnen Fächer so wie auch für die sittliche und disciplinarische Aufgabe der höheren Schulen bieten die Verhandlungen der in mehreren Provinzen Preußens periodisch stattfindenden Directorenconferenzen reichen Stoff; dieselben verdienen um so mehr Beachtung, als sie unmittelbar aus dem Schulleben hervorgegangen die gesichteten und kritisch abgewogenen Erfahrungen zahlreicher Lehrercollegien enthalten. An einem zusammenfassenden Werke über die Pädagogik der Realschule fehlt es noch, was sich aus dem verhältnismäßig jungen Bestande dieser Institute und zum Teil aus dem Mangel an Uebereinstimmung über ihre besondere Unterrichtsaufgabe und Methodik erklärt. Für die Gymnasien sind dagegen Nägelsbachs Gymnasialpädagogik (herausgegeben von Autenrieth, 1862) und das gleichnamige

Werk von K. L. Roth (1865) zu empfehlen. Beide ruhen auf eigener Beobachtung und vermeiden somit den Mangel anderer Werke, welche den Zweck der Gymnasien nach allgemeinen zum Teil der Sache fremden Grundsätzen und ohne Rücksicht auf die geschichtliche Entwickelung dieser Anstalten zu regeln unternehmen; sie wenden sich ferner durch Erörterung der praktischen Unterrichts- und Erziehungsaufgabe unmittelbar an die Thätigkeit der Lehrer. Hierbei schließt sich Nägelsbach enger an den gegebenen Bestand an, während Roth die gegenwärtigen Einrichtungen vielfach als eine Verschlechterung des früheren Zustandes darstellt und zu der vermeintlich besseren Einfachheit des früheren Schullebens zurückzulenken wünscht. Reich an treffenden Bemerkungen und ausgezeichnet durch sittlich religiösen Ernst entbehren doch beide Werke einer systematischen Ableitung und Erörterung ihres Gegenstandes, was sich bei Nägelsbach durch die Entstehung seines Buches aus Vorlesungen hinlänglich erklärt. Ueber einzelne Aufgaben des Schul-Unterrichts enthalten viel lehrreiches Döderleins Reden und Aufsätze, desselben pädagogische Bemerkungen und Bekenntnisse (1838) und Roths kleine Schriften pädagogischen Inhalts.

Von dem größten Werthe für die Bildung des Lehrers ist die Geschichte der Pädagogik, da dieselbe den inneren Fortschritt in der Auffassung der allgemeinen Erziehungsaufgabe und in der Feststellung der Methoden in anschaulicher und zusammenhängender Weise darstellt. Er wird also aus ihr die Ueberzeugung gewinnen, daß die Pädagogik nicht eine zufällige Anhäufung einzelner Regeln und Kunstgriffe ist, welche je nach dem Geschick und der Persönlichkeit des Lehrers beliebig wechseln können, sondern daß die Erziehung des Menschengeschlechts in Uebereinstimmung mit sämmtlichen geistigen Factoren fortschreitet, daß demnach die Aufgabe des Erziehers sich immer tiefer, allgemeiner und mit genauerer Erfassung ihrer inneren Gliederung und Nothwendigkeit aus dem geistigen und sittlichen Ideal des menschlichen Lebens bestimmt und daß dieser Erkenntnis zufolge die Methoden sich nicht regellos ablösen sondern einander aufnehmen ergänzen und berichtigen. Denn die Geschichte, die allgemeine sowol wie diejenige einer besonderen Wissenschaft, läßt nichts verloren gehen, sie weist auf, wie jede Erscheinung an ihrem Orte und zu ihrer Zeit erklärlich und berechtigt und wie der scheinbare Untergang der einzelnen Bestrebungen nur die Geburtsstätte einer höheren und freieren Thätigkeit war, und sie gewährt mit dieser Belehrung ihrem Jünger zugleich die ruhige und klare Sicherheit, welche für sein gedeihliches Wirken und seinen inneren Frieden die vornehmste Bedingung ist. Die Geschichte der Pädagogik ist also die nothwendige Ergänzung zu ihrer systematischen Auffassung, beide bereichern und erläutern einander und verhindern somit das Verfallen in willkürliche

Versuche, an denen die Erziehungskunst zu allen Zeiten nur allzu reich gewesen ist. Liegt demnach dem jungen Lehrer das geschichtliche Studium der Pädagogik und des Erziehungswesens überhaupt ob, so hat zunächst für ihn doch die neuere Entwickelung derselben seit dem funfzehnten Jahrhundert eine besondere Bedeutung, weil seit dieser Zeit unter dem Zusammenwirken mannigfacher Umstände Schul- und Erziehungswesen durchgreifend wenngleich selbstverständlich nicht ohne den Zusammenhang mit den früheren Verhältnissen umgestaltet ist. In diesem Bezuge ist vornehmlich K. v. Raumers Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien zu empfehlen, wenngleich nicht verkannt werden soll, daß dieselbe mehr auf die Darstellung der einzelnen Systeme als auf die Entwickelung des Zusammenhangs ausgeht, welcher zwischen der besonderen Aufgabe der Pädagogik und der fortschreitenden Befreiung des Menschengeschlechts besteht. Für die nachreformatorische Periode ist Tholucks Vorgeschichte des Rationalismus zu vergleichen; die frühere Form unserer gelehrten Schulen erhellt aus Vormbaums evangelischen Schulordnungen (seit 1858). Ueberhaupt hat sich der Lehrer mit der geschichtlichen Entwickelung und dem statistischen Bestande der höheren Schulanstalten bekannt zu machen, wofür rücksichtlich der übrigen Länder auf die betreffenden Aufsätze in der vorerwähnten Encyklopädie von Schmid, rücksichtlich Preußens aber auf das zusammenfassende Werk von L. Wiese das höhere Schulwesen in Preußen (1864) zu verweisen ist.

Neben diesen allgemeinen Werken dienen die Schilderungen bedeutender Schulmänner zur Aufklärung nicht nur über den Grad pädagogischer Virtuosität, welcher bei ernstem Streben und glücklicher Befähigung erreicht werden kann, sondern sie geben auch über die Schwierigkeit des Lehramts, über die Hingabe, welche dasselbe bei seinen treuen Anhängern voraussetzt und erzeugt, und über die Gestaltung der Erziehungsaufgabe im einzelnen Falle und unter besonderen Umständen Kunde; sie sind also in hohem Grade geeignet der nachfolgenden Lehrerwelt Anregung und Anleitung zugleich zu geben. Aus der großen Zahl der hierher gehörigen Schriften sind für das Reformationszeitalter besonders zu nennen Ch. Schmid la vie et les travaux de Jean Sturm; Strasb. 1855 und Classen Jakob Micyllus 1858. Für die Umgestaltung der gelehrten Schulen seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts sind wichtig J. A. Ernesti narratio de Gessnero (vergl. Gessneri institutiones rei scholasticae und die isagoge in eruditionem universalem) und mehr noch J. Arnoldts F. A. Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik. Das letztgenannte gründliche Werk verdient um so genauere Beachtung, als Wolfs Einfluß auf die Bildung einer ganz neuen Lehrerwelt und auf die

Umformung unserer Gymnasien allgemein anerkannt wenngleich nicht immer gelobt ist. Ueber neuere Schulmänner von weiter greifender Bedeutung handeln L. Wiese das Leben Spillekes und K. Heintz Th. Arnold nach dem Englischen des A. P. Stanley 1847. Wie abweichend auch die Einrichtungen der englischen Gymnasien von den unsrigen sind, so gewährt doch das Wirken Th. Arnolds ein höchst erquickliches und zumal für die ethisch-religiöse Aufgabe der Erziehung lehrreiches und anregendes Bild; vergl. hierzu besonders L. Wieses Briefe über englische Erziehung, und zur Ergänzung J. A. Voigt Mitteilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands, desgleichen die mit anmuthiger Frische geschriebenen Tom Brown's schooldays von T. Hughes, neuerdings deutsch bearbeitet von Wagner (1867). Hierher sind auch Riecks pädagogische Briefe aus der Erinnerung an G. W. Nitzsch zu rechnen, welche die Grundsätze dieses einsichtigen und edelgesinnten Schulmannes wie seinen Einfluß insbesondere auf das schleswig-holsteinsche Schulwesen in systematischer Zusammenfassung darstellen.

II. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichts-Lehre.

A. Grundsätze der Bildung.

Kapitel 1.

Bildung des Verstandes.

§ 26.

Indem der Verstand nach § 13 sich auf die Erkenntnis des wahren richtet und hierdurch dem menschlichen Geiste die allgemeine Fertigkeit der Einsicht zueignet, hat er in seiner Entwickelung die drei Stufen der Wahrnehmung, der Vorstellung und des Begriffs zu durchlaufen; das Aufsteigen innerhalb dieser Stufen bezeichnet den Fortschritt seiner Selbstbefreiung und Kräftigung und zugleich die Erweiterung seiner Herrschaft über stets größere Vorstellungs- und Gedankenmassen. Unsere Betrachtung hat sich also an diese Entwickelungsstufen anzuschließen und zuerst die Wahl und Behandlung der Bildungsmittel für dieselben festzustellen; nächstdem hat sie hier wie auch bei der Behandlung der übrigen geistigen Thätigkeitsformen das entsprechende Verfahren des Lehrers zu erörtern.

Das Vermögen der Wahrnehmung, die unterste und unmittelbarste Thätigkeit des Verstandes, wird durch Beschreibung des wahrgenommenen Gegenstandes und in weiterer Uebung durch Zergliederung und Wiedervereinigung der wahrgenommenen Formen und Merkmale entwickelt. Die Bildung des Verstandes beginnt also nicht mit der Wahrnehmung des abstract und absolut einfachen; ein solches bietet sich überhaupt den Sinnen nicht dar und würde, selbst wenn es auf künstlichem Wege herzustellen wäre, zur Ausbildung der lebendigen Wahrnehmung nicht geeignet sein. Denn das geistige Leben kann sich in Gemäßheit seiner eigenen concreten und vielfach gegliederten Natur nur an der Auffassung eines Gegenstandes

erziehen, welcher gleichfalls in sich gegliedert und mannigfach ist. Dieser concrete Gegenstand oder seine bildliche Darstellung wird allerdings zunächst als ein einheitlicher und in seiner Totalität angeschaut; durch die Beschreibung desselben nach seinen einzelnen Teilen und durch die Unterscheidung dieser Teile nach ihren besonderen Merkmalen wie nach ihrer Zusammengehörigkeit wird eben das Vermögen der Wahrnehmung gebildet oder mit anderen Worten der Unterricht hat den wahrnehmenden Verstand von der unmittelbaren Anschauung zu der discursiven Auffassung und Aneignung ihrer einzelnen Momente und hierauf rückwärts von den einzelnen Teilen wider zur Zusammenfügung des ganzen zu lenken. *Beschreibung, Zergliederung* und *Zusammensetzung* sind also die Mittel, deren der Unterricht sich auf dieser Stufe zu bedienen hat, und es ergiebt sich demnach schon hier der höchst wichtige und durchgreifende Grundsatz, daß alle Bildung des Geistes von einer synthetischen Anschauung ausgehen soll, deren sie sich sodann durch ein analytisches Verfahren völlig zu bemächtigen hat, daß also Synthese und Analyse in dem Unterricht stets verbunden wenn auch in geordnetem und durch die innere Beschaffenheit des Lehrstoffes geregeltem Wechsel auftreten müssen. Es erhellt also, um sogleich die Anwendung auf einen einzelnen Fall zu machen, daß der Sprachunterricht nicht von der Betrachtung des einzelnen Wortes sondern von der Auffassung eines Satzes anzuheben hat, innerhalb dessen sodann die einzelnen Bestandteile als Teile dieses Satzes nach ihrem Unterschiede und ihrem gegenseitigen Verhältnisse zum Verständnis zu bringen sind. Dieses Verfahren, welches ebensowol der Natur der Sprache als dem geistigen Bedürfnis des Zöglings entspricht, bietet dem Lehrer sofort auf der untersten Stufe und selbst bei einem verhältnismäßig beschränkten und einfachen Material eine Fülle von Mitteln, für deren allseitige und successive Verwerthung er ohne Mühe und ohne die Gefahr eines Fehltritts die Regel aus dem concreten und zugleich einheitlich aufgefaßten Bildungsstoff entnimmt. Denn der wahrzunehmende und zu beschreibende Gegenstand darf und kann allerdings wie oben bemerkt kein absolut einfacher sein; seine Gliederung und Mannigfaltigkeit hat sich aber innerhalb bestimmter und eng bemessener Grenzen zu halten, um die Uebersichtlichkeit und Auffassung des ganzen nicht zu beeinträchtigen, und erst mit der Erweiterung und Kräftigung des Wahrnehmungsvermögens werden auch diese Grenzen allmählich erweitert werden dürfen. Der sprachliche Unterricht hat also von der Betrachtung eines Satzes auszugehen; aber dieser Satz, welcher ja ein lebendiges Gebilde der Sprache und nicht eine todte Abstraction darstellt, muß möglichst einfach sein und er wird am zweckmäßigsten so gewählt werden, daß die ursprüngliche Gestalt desselben allmählich durch Hinzufügung

anderer Satzteile erweitert werden kann. Oder um ein anderes Beispiel zu wählen, der geometrische Anschauungsunterricht hat nicht mit der Erörterung des Punktes zu beginnen, dem sich sodann die Darstellung der Linie, der Fläche u. s. w. anschließt, sondern er geht von der Betrachtung eines Körpers, aber eines einfachen und regelmäßigen z. B. eines Tetraeders oder Würfels aus, aus dessen Gesammtanschauung der Lehrer die Fläche, die Linie und den Punkt ablöst, um sodann rückwärts zu neuen Combinationen dieser Elemente zu schreiten.

Die Beschreibung des wahrgenommenen Gegenstandes muß *genau*, *vollständig* und *deutlich* sein; nur hierdurch wird dem Schüler die Auffassung des Objects nach seinen wesentlichen Teilen und Eigenschaften ermöglicht. Aus diesen unerläßlichen Formen erhellt aber schon, daß selbst auf dieser untersten Stufe ein unvorbereiteter Unterricht dem Bildungszwecke nicht genügen würde; vielmehr hat der Lehrer den Stoff, welcher keineswegs willkürlich oder gleichgiltig ist, vorher sorgfältig auszuwählen und nach seiner bleibenden Erscheinungsform und Gliederung unter Ausscheidung alles verdunkelnden zu durchdenken, und er hat sich ferner zu bemühen, die Beschreibung auf ihren knappsten und bezeichnendsten Ausdruck zurückzuführen. Denn die wahrgenommenen Gegenstände sollen zu Gattungsbildern und die an ihnen unterschiedenen Merkmale und Eigenschaften zu Begriffen werden; beides wird aber nur erreicht werden, wenn der äußere und innere Sinn des Schülers gewöhnt wird, sich auf das wesentliche zu richten, dies aber auch in seiner vollen Schärfe und Nothwendigkeit zu erfassen.

§ 27.

Untersuchen wir den Lehrstoff, welcher sich besonders zur Entwickelung des Wahrnehmungsvermögens eignet, so bietet sich zunächst der *analytische Anschauungsunterricht* dar, geleitet und vollzogen mittels angemessen gewählter und zusammengesetzter Bildwerke, wie solche z. B. in den Bildern für diesen Unterricht von Zimmermann geliefert sind. Diese Bilder enthalten Vorgänge und Zusammenstellungen aus dem täglichen Leben, innerhalb dessen das Kind sich bewegt, entworfen z. B. mit Bezug auf die Jahreszeiten und die durch dieselben herbeigeführten landwirthschaftlichen Arbeiten, auf bestimmte der Wahrnehmung des Kindes näher liegende Gewerbe, auf landschaftliche Eigentümlichkeiten, bei deren Anordnung durch Hervorhebung des charakteristischen die geographische Anschauung des Kindes und durch maßvolle Harmonie zugleich seine Einbildungskraft genährt und erzogen wird, und ähnliches. Der Lehrer hat bei Erklärung

dieser Bilder, die er übrigens soviel als möglich frageweise aus dem Kinde entwickeln soll, nicht nur auf genaue Auffassung und deutliche Beschreibung seiner einzelnen Teile sondern auch auf das gegenseitige Verhältnis und die Zusammengehörigkeit dieser Teile überall Bedacht zu nehmen; zugleich hat er sorgfältigst darauf zu achten, daß die mündliche Beschreibung der Gegenstände Seitens der Kinder wie durch ihn selbst in sprachlich richtigem und sachlich angemessenem Ausdrucke erfolge, um auf diese Weise zugleich das reichhaltigste und sicherste Mittel für die anfängliche Sprachbildung seiner Schüler zu gewinnen. In letzterem Bezuge darf seiner Aufmerksamkeit kein Verstoß, keine unrichtige Satzbildung oder Aussprache, kein schwankender oder schielender Ausdruck ungerügt und unverbessert entgehen, und er hat stets darauf zu halten, daß die Schüler das anfänglich unrichtig gesagte in verbessertem Ausdrucke vollständig widerholen. An jene Bilder aus dem täglichen Leben schließen sich naturgeschichtliche Landschaftsbilder, in denen die Pflanzen und Thiere innerhalb ihrer heimischen Umgebung, die letzteren wo möglich auch in charakteristischer Bewegung und Thätigkeit auftreten und welche geeigneten Falls auch durch eine angemessene menschliche Staffage (z. B. durch Darstellung des Fischfanges und der Jagd in den Polarzonen, der Karavanenzüge in den heißen Gegenden, des Baues wichtiger Culturpflanzen und dergleichen) belebt werden. Denn Leben und Thätigkeit muthen das Kind am meisten an, und erregen deshalb auch die eigene Thätigkeit desselben am lebendigsten. Durch den stufenmäßigen Gebrauch dieser *) und der vorerwähnten Bildwerke wird wie schon angedeutet der geographische Unterricht im zweckmäßigster und faßlichster Weise vorbereitet und die Schüler lernen unvermerkt die Geographie nicht als eine todte Masse von Zahlen und mehr oder minder abstracten Raumverhältnissen sondern als die Kenntnis der erfüllten Erdräume begreifen und lieb gewinnen. Bei weiterer Entwickelung der Wahrnehmung schließt sich hieran sachgemäß die monographische Beschreibung bestimmter Pflanzen und Thiere, wobei aber das Kind zunächst bei der Auffassung der äußeren Form unter Zurückstellung aller physiologischen Vorgänge festzuhalten ist. Durch diesen Stufengang wird der Schüler um einen wesentlichen Schritt in der Abstraction gefördert, insofern er nunmehr lernt, den wahrgenommenen Gegenstand von seiner Umgebung zu sondern, und zugleich wird sein Wahrnehmungsvermögen durch die Richtung auf die einzelnen Merk-

*) Anerkennenswerthe Muster liefern die in Eßlingen bei Schreiber erschienenen Bilder zum Anschauungsunterricht, 1844; desgleichen Lange illustrirte Geographie, Stuttgart 1866 2. Aufl.; Tr. Bromme illustrirter Handatlas, Stuttgart 1858; Voigt und Günthers orbis pictus von Lauckhard, und die Zonenbilder von Leutemann und Wagener, Stuttgart.

male des gewählten Gegenstandes geschärft. Bei weiterer Entwickelung ist das Kind zu der Auffassung einfacher geometrischer Verhältnisse und zwar wie schon angedeutet an Körpermodellen zu führen; die Abstraction schreitet hierdurch von der Wahrnehmung des durch Stoff und Farbe bestimmten Gegenstandes zur Auffassung der Form als solcher und ihrer einzelnen Bestandteile fort. Außerdem kann wenngleich mit Vorsicht und Maß die Beschreibung, aber nicht die Erklärung großer und auffälliger physikalischer Vorgänge (z. B. des Gewitters, des Windes und dergleichen) oder technischer Gegenstände von einfacher Construction und häufigem Gebrauch in den Bereich der Betrachtung gezogen werden. Ueberall wird aber der Lehrer das in seine Momente zerlegte Bild auch wider sei es in derselben oder in einer anderen sachgemäßen Zusammenstellung vor der Wahrnehmung des Kindes entstehen lassen, um durch diese Combination den Sinn für den Zusammenhang zu nähren und das Nachdenken der Schüler nach verschiedenen Richtungen zu wecken.

Inwieweit durch diese Beschreibungen auch der sprachlichen Bildung der Schüler vorgearbeitet werde, ist schon bemerkt; unmittelbar dient dem Wahrnehmungs- und Unterscheidungsvermögen des Kindes sodann der anfängliche Sprachunterricht selbst mit seiner Betrachtung Zergliederung Ergänzung und Umformung des einfachen Satzes. Widerum steigt hierdurch das Kind in der Abstraction eine bedeutende Stufe aufwärts; es lernt die Sprache, welche ihm zuvor nur der selbstverständliche Ausdruck seines geistigen Lebens war, an sich und nach ihren Elementen auffassen und es wird in dieser Uebung stetig und kräftig durch den Unterricht im Lesen und Schreiben unterstützt, welcher das einfache Wort auf seine einzelnen Bestandteile zurückführt und die Zusammenfügung dieser Elemente in stets neuen Combinationen und zu anderen Wörtern lehrt und vor Augen führt. Dieses Moment der Nachbildung, welches zugleich vor den vorhergehenden Uebungen den Vorzug voraus hat, daß es in dem Kinde das Gefühl der eigenen Thätigkeit deutlicher erweckt, steigert sich nach seinem Gewicht und seiner Wirksamkeit in dem Zeichenunterricht, welcher vor der Heranbildung zu schöner und sauberer Darstellung sich auf das richtige und kennbare Widergeben des Musters oder des wahrgenommenen Gegenstandes zu richten hat. So wird durch die stufenmäßige und aufmerksame Verwerthung des bisher bezeichneten Bildungsstoffs das Wahrnehmungsvermögen des Kindes in hohem Maße erweitert und gekräftigt und zugleich durch die Ansammlung zahlreicher wol verarbeiteter und innerlich verbundener Wahrnehmungen Grund und Material zu der weiteren Geisteserziehung geliefert.

§ 28.

Denn nunmehr ist es Zeit, das Kind von den einzelnen Wahrnehmungen zu der *Vorstellung* aufsteigen zu lassen. Die Fertigkeit, die verschiedenen Wahrnehmungen in eine Vorstellung zu sammeln und in dieser Form festzuhalten, erlangt der Geist durch *Vergleichungen* und *Erklärungen*, durch jene sofern es sich darum handelt das Gattungsbild mehrerer gleichartiger und räumlich neben einander stehender Erscheinungen zu gewinnen, durch diese sofern die innere und zeitliche Entwickelung der einzelnen Erscheinung aufgefaßt werden soll. Der Lehrer hat also in ersterem Bezuge seine Zöglinge anzuleiten, durch Zusammenstellung und Vergleichung der an verwandten Gegenständen vollzogenen Wahrnehmungen das gleichartige und widerkehrende in ihnen zu erkennen, das zufällige und vergängliche an ihnen aber auszuscheiden und dieselben somit zu einem Gesammtbilde zu verschmelzen, dessen innere Reproduction dem Kinde die wesentliche und übereinstimmende Beschaffenheit der einzelnen Gegenstände in einer einheitlichen Anschauung vergegenwärtigt. Hierdurch hat der Schüler zwar die abstracte Form des Begriffs noch nicht gewonnen, da er die verschiedenen Momente dieser Anschauung nicht discursiv auseinander hält; aber er ist auf dem Wege zu demselben, da er durch den dunkeln und schweren Stoff der einzelnen Wahrnehmungen hindurch die allen zu Grunde liegende und alle umfassende Form anschauen lernt und hiernach die Gegenstände der Wahrnehmung in unterschiedene Gattungen zusammenfaßt. Seine Abhängigkeit von der einzelnen Wahrnehmung wird also um ebenso viel vermindert und seine geistige Freiheit um ebenso viel gestärkt, als es ihm gelingt die Wahrnehmungen zu klassificieren und hierdurch in seinen festeren und gefügigeren Besitz zu verwandeln. Um von Gegenständen der äußeren Natur, welche für dieses Verfahren reichlichen Anlaß und Stoff bieten, hier abzusehen, so lernt der Schüler z. B. in den Worten amare, laudare, pugnare und andererseits regere, legere, capere die Gleichheit der Endungen auffassen und hierdurch die genannten Wörter in zwei nach Form und Behandlung verschiedene Klassen zusammenordnen; zu diesem Behufe leitet ihn der Lehrer an bei der Erläuterung der einzelnen Sätze die Worte gleicher sprachlicher Geltung einander gegenüber zu stellen und nach ihrer Form zu vergleichen. Dieses *inductive* Verfahren muß der Begriffserklärung vorangehen: denn es steigt von dem empirischen zum allgemeinen, von dem leichteren zum schwereren auf und verhütet, indem es die eigene Thätigkeit des Schülers im Verhältnis zu seiner Leistungsfähigkeit anregt, ebenso Unklarheit der Auffassung als geistige Unlust und gedankenloses Nachsprechen.

Wird also der Schüler auf diese Weise befähigt, die Wahrnehmungen verschiedener und neben einander stehender Gegenstände zu einer allgemeinen und bleibenden Vorstellung zu vereinigen, so bietet sich andererseits seiner Betrachtung eine Reihe von Erscheinungen dar, welche einen inneren Fortschritt entfalten, deren Verlauf er also durch die Unterscheidung der einzelnen Stufen ihrer successiven Bewegung erkennt. Hier kommt es also zunächst nicht auf die Sammlung der gleichen Merkmale, sondern auf die Erkenntnis von Grund und Folge, von Ursache und Wirkung an, und hierzu verhilft ihm nicht die Vergleichung sondern die Erklärung. Weshalb demnach auf den Wind in der Regel die Abkühlung der Temperatur, auf die Erhitzung und elektrische Spannung der Luft das Gewitter folge, inwiefern durch die Anwendung der schiefen Ebene oder des Rades Kraft erspart werde, oder in einer anderen Reihe von Erscheinungen warum in dem Leben einzelner Menschen und Völker die sittliche Anstrengung und Selbstbeschränkung die Quelle des Wolbefindens und der Zufriedenheit sei oder wie die Sünde in dem einzelnen Menschen aus leisen Anfängen sich zur herrschenden Macht entwickele und aus inneren Vorgängen zur That umsetze, — das sind die Vorgänge, von denen er durch die Erklärung ihres inneren Zusammenhanges und durch die Unterscheidung und Verknüpfung von Ursache und Wirkung eine Vorstellung erhält. Und diese Vorstellung befähigt ihn widerum nunmehr unter Abstreifung des zufälligen das bleibende aufzufassen und hiernach verwandte Vorgänge bei anderen Erscheinungen zu erkennen und zu beurteilen. An Stelle des inductiven Verfahrens bei der Vergleichung tritt also bei der Erklärung die Deduction ein. Auch hier hat aber der Lehrer sorgfältig darauf Bedacht zu nehmen, daß nicht die Erklärung der Wahrnehmung voran gehe; vielmehr hat er den Vorgang so vor dem Geiste der Schüler zu entfalten, daß diese selbst seinen nothwendigen Fortschritt und den Zusammenhang seiner Momente erkennen. Die sittliche oder intellectuelle Charakteristik eines Mannes oder Volkes ist also nicht an die Spitze des betreffenden Unterrichtspensums zu stellen, sondern die Darstellung der Thatsache und des geschichtlichen Verlaufs soll den Schüler befähigen, dieses sittliche Urteil selbst zu gewinnen woraus dann widerum erhellt, welch hohen Grad sorgfältigen Nachdenkens der Lehrer seinem Unterricht vorausschicken muß, um aus demselben für den Schüler die beabsichtigte Vorstellung klar und rein hervorspringen zu lassen. Denn die Erklärung hat eben eine Sache klar zu legen; sie hat deswegen der Wahrnehmung dieser Sache nicht voranzugehen, sondern zu folgen, und sie muß um zu richtigen und leicht faßlichen Vorstellungen zu führen bündig und klar sein (S.56); d. h. sie hat ähnlich wie die Vergleichung das unwesentliche auszuscheiden und das wesent-

liche übersichtlich und nach seinem inneren Zusammenhange zu gruppieren.

Durch Vergleichung und Erklärung wird also der Schüler überhaupt Vorstellungen gewinnen; geschmeidig und kräftig wird aber sein Vorstellungsvermögen durch immer neue Combinationen verwandter Vorstellungen, und diese Thätigkeit wird ebenso wie die Bildung der Wahrnehmung (§ 27) nicht nur durch die Einbildungskraft unterstützt, sondern wirkt auch auf letztere befruchtend und stärkend zurück. Durch dieses Verfahren wird allerdings zunächst die bis dahin gewonnene Vorstellungs- und Erkenntnismasse nicht vermehrt, aber das vorhandene wird geklärt befestigt und belebt und hiermit der Geist zur Aneignung und Klassificierung neuer Vorstellungen befähigt. *)

§ 29.

Als geeigneter Unterrichtsstoff bietet sich auf dieser Bildungsstufe für die Vergleichung und das inductive Verfahren die Naturgeschichte und die Sprache, insofern beide zu ihrer Bewältigung und klaren Auffassung der Klassification nicht entbehren können. Daß sich aus der Vergleichung einzelner Thier- und Pflanzenwahrnehmungen die Art- und Gattungsbilder für die Vorstellung ergeben, bedarf keiner weiteren Erörterung; ebenso erhellt hieraus, weshalb der naturgeschichtliche Unterricht auf den unteren Klassen durch kein anderes Bildungsmittel ersetzt werden kann und demnach innerhalb bestimmter Grenzen einen nothwendigen Bestandteil des höheren Schulunterrichts bildet. Es ist aber auch betreffs der Sprache schon angedeutet, in welcher Weise ihre Elemente zur Ausbildung des Vorstellungsvermögens benutzt werden müssen, und dies gilt sowol hinsichtlich des einzelnen Wortes als hinsichtlich des Satzes nach seinem einfachen syntaktischen Gefüge. Durch die Vergleichung erkennt und scheidet der Schüler die einzelnen Wortklassen und die gleichartigen Formen, in denen die Veränderung (Flexion) des Wortes erfolgt; der Lehrer hat hierbei dem oben geschilderten Verfahren gemäß die empirische Betrachtung zu leiten und zu klären, nicht aber durch Aufstellung abstracter Regeln ihr zuvorzukommen. Nicht als ob die mehrfach empfohlene Methode die Grammatik durch den Schüler aus dem Lesestoff abstrahieren zu lassen streng und ausschließlich durchgeführt werden sollte, da die allmähliche Entwickelung der Abstraction diesen zeitraubenden Weg unnöthig und langweilig macht; aber ursprünglich müssen ein oder mehrere passend gewählte Bei-

*) Herbart allgem. Päd. 1806. S. 171; Umriß päd. Vorlesungen § 118.

spiele der Regel vorangehen, um von der Wahrnehmung zur Vorstellung, von der Sache zu den Merkmalen analytisch fortschreiten zu können. Hier tritt also für die Klassification und Beugung des Wortes das Paradigma, für die Auffassung der einfachen syntaktischen Verhältnisse der Mustersatz, für beide gemäß der oben geforderten Combination die vielfache Uebung und Bildung durch gleichartige Beispiele in ihre Rechte, wobei die etymologische Ableitung der Beugungs- und Bildungsformen und die rationelle Begründung des Satzverhältnisses noch völlig unberührt bleiben muß.

Diejenigen Vorstellungen aber, welche sich auf den inneren Vorgang in den Dingen beziehen und durch die Erklärung und Deduction gewonnen werden, ergeben sich einerseits auf der höheren Stufe des naturgeschichtlichen und physikalischen Unterrichts, andererseits aus der geschichtlichen Betrachtung. Aus der Naturgeschichte gehören hierher die physiologischen Erklärungen über die innere Organisation die Ernährung das Wachstum und Absterben der Pflanzen und Thiere; aus der Physik die Erklärung über die Entstehung der Wärme des Gewitters des Erdbebens, über Fall und Anziehung der Körper, über die Wirkung mechanischer Vorrichtungen u. s. w. bis zur systematischen Zusammenfassung der physikalischen Erscheinungen, jedoch unter strengem Ausschluß der mathematischen Begründung. Auf diese Weise wird der Zögling in die Vorstellung der Caussalität eingeweiht und hierdurch um einen mächtigen Schritt in seiner geistigen Entwickelung gefördert. Der Geschichtsunterricht fügt aber der Erörterung von Ursache und Wirkung noch die teleologische Betrachtung hinzu und eröffnet mit ihr dem Vorstellungsvermögen ein neues Gebiet, welches nicht nur durch seine Weite und seinen Reichtum für die Verstandesbildung die größte Bedeutung besitzt sondern sich auch unmittelbar mit den Wegen der Gemüthserziehung berührt. Auch hier und auf dieser Stufe handelt es sich nicht um die Ueberlieferung der in der Geschichte ausgeprägten Ideen, zu deren Verständnis der Schüler vorher in der Bildung von Begriffen geübt sein müßte, sondern der Zweck des Unterrichts beschränkt sich noch auf die Erzeugung und Verknüpfung caussaler und teleologischer Vorstellungen, welche sich für den Schüler aus dem methodisch abgegrenzten und vorbereiteten Lehrstoff von selbst ergeben müssen. Der Lehrer hat also bei dem früheren Geschichtsunterricht nicht mit derartigen Vorstellungen und Betrachtungen anzuheben und den thatsächlichen Stoff in dieselben gleichsam einzuhüllen oder aufzulösen, sondern die einfache Erzählung der geschichtlichen Vorgänge soll durch ihre Gruppierung Durchsichtigkeit und innere Verknüpfung die Schüler unmittelbar zum Verständnis von Grund und Folge, von Mitteln und Zweck führen und somit die entsprechenden Vorstellungen in ihnen erzeugen; ob und wieweit dieselben von den Schülern

klar aufgefaßt sind, wird sich aus der Widererzählung des vorgetragenen Pensums ergeben und hierbei hat dann der Lehrer erforderlichenfalls berichtigend und erklärend mitzuwirken. Nach diesem Gesichtspunkte hat also der Geschichtsunterricht auf seinen untersten Stufen mit der Ueberlieferung einfacher und übersichtlicher Geschichtsbilder zu beginnen, an denen sich der innere Gang und Zusammenhang der Thatsachen oder der Charaktere in leicht wahrnehmbarer Gestalt ausprägt; die biblischen Erzählungen, die Sagen der Heroenwelt, die Lebensgeschichte bedeutender und scharf markierter Männer bieten hierzu den geeignetsten Stoff. Auch wo sich diese biographische Behandlung zur Geschichte der bedeutendsten Culturvölker erweitert, ist der Stoff überall so zu sichten und zu beschränken, daß der caussale und sittliche Zusammenhang klar und nach seiner Nothwendigkeit hervortritt; die Wechselwirkung zwischen den einzelnen Völkern, die Darstellung der stattlichen und gesellschaftlichen Zustände und Einrichtungen und mehr noch die Verklärung und Auflösung des Stoffs in seinen idealen Gehalt ist soweit sich dies überhaupt für die Schule eignet, den letzten Unterrichtsstufen vorzubehalten.

Daß auch bei der Entwickelung des Vorstellungsvermögens namentlich bei der Widerholung der Erklärungen und Erzählungen durch die Schüler sich überall Anlaß zur sorgfältigen Pflege des sprachlichen Ausdrucks findet, ist selbstverständlich. Für die ausführlichere Darstellung tritt hier an Statt der Beschreibung die *Schilderung* ein, welche eben nicht mehr auf den einzelnen Gegenstand sich beschränkt, sondern die einzelnen Wahrnehmungen nach ihrem wesentlichen Bestande zu einer Gesammtvorstellung verschmilzt und somit entweder mehrfache Vorgänge zu einem harmonischen und gleichartigen Bilde oder die innere Entwickelung eines Vorganges nach seinen caussalen und ethischen Bedingungen darlegt. Auf diesen beiden ersten Stufen der Verstandesbildung haben demnach die Aufgaben für die sogenannten deutschen Aufsätze, soweit die Anfertigung derselben hier überhaupt schon zulässig ist, sich auf einfache Beschreibungen und Schilderungen zu richten.

§ 30.

Mit Gattungsbildern, mit dem Zusammenfassen der wesentlichen Merkmale und der Aussonderung des unwesentlichen hatte es schon das Vorstellungsvermögen zu thun und es kam allerdings darauf an, in dem Schüler richtige, bündige und klare Vorstellungen zu wecken. Wenngleich nun die Vorstellung im Verhältnis zu der Wahrnehmung einen großen Fortschritt in der Vermittelung und Vergeistigung des Erkenntnisgegenstandes

und demnach auch in der Befreiung des Erkenntnisvermögens bildet, so fehlt ihr doch, um zu völliger Klarheit und Sicherheit durchzudringen, das scharfe Bewußtsein über das gegenseitige Verhältnis der einzelnen Teilvorstellungen oder andererseits der Merkmale, welche sie in einer Gesammtanschauung vor Augen führt. Dieses Bewußtsein erlangt der Geist erst durch einen weiteren und zwar den letzten Schritt in der Abstraction oder, wie man hier deutlicher sagen sollte, in der Verallgemeinerung und gegenseitigen Abwägung des bis dahin wahrgenommenen. Diese discursive Scheidung und Verbindung der Vorstellungsmomente, welche zu einer sicheren und bewußten Bestimmung der Gattung oder der genetischen Auffassung eines Vorgangs führt, vollzieht sich in dem *Begriff* und der bezeichnete Fortschritt in der Entwickelung des Erkenntnisvermögens besteht also in der Anleitung zur Bildung der Begriffe. In welcher Weise ein Begriff gefunden wird und welche verschiedenen Seiten an demselben hervortreten, desgleichen über die weitere Entwickelung und Verbindung der Begriffe zu *Urteilen* und *Schlüssen* belehrt uns die Logik, deren Studium demnach keinem Lehrer erlassen werden darf. Hier genügt es auf Umfang und Inhalt des Begriffs, auf die Bildung des Begriffs durch Abstraction und Determination, auf die Bestimmung des Begriffs per genus proximum et differentiam specificam, auf den Unterschied zwischen Gattung und Art und was hiermit zusammengehört kurz hinzuweisen. Auch hier wird der Lehrer, um die Thätigkeit der Schüler wach zu halten und um sie durch ihr eigenes fruchtbares Nachdenken zu fördern, durch die Induction zur Definition, durch das Beispiel zur Regel, durch die Erläuterung des einzelnen Falles zum Beweise fortschreiten müssen, und erst nach vielfältigen Uebungen auf diesem Wege und der hierdurch erlangten Fertigkeit in der Abstraction wird er in einzelnen Unterrichtsfächern und auf der obersten Bildungsstufe von den Begriffen selbst anheben und mit ihnen unmittelbar arbeiten dürfen, immer vorausgesetzt daß er nach der bisherigen Entwickelung seiner Zöglinge auf ausreichende Vorstellungsmassen bei ihnen rechnen darf, mittels deren der Rahmen des Begriffs ausgefüllt und der lebendige und stetige Zusammenhang der Geistesbildung erhalten werden kann. Die Schärfe Durchsichtigkeit und Festigkeit der Begriffe und Definitionen sollte sich von selbst verstehen; indes muß in pädagogischem Interesse auf diese Eigenschaften um deswillen besonders hingewiesen werden, weil manche Lehrer und Lehrbücher es hierbei an Achtsamkeit und Sorgfalt gar sehr fehlen lassen. Derselbe Begriff und dieselbe Regel müssen, wo immer wider von ihnen Gebrauch gemacht wird, stets in derselben knappen und klaren Form auftreten; wenn aber der Lehrer selbst auch ohne wesentlichen Irrtum in der Sache sich bei den späteren Anwendungen des Be-

griffs oder der Regel den Gebrauch anderer sprachlicher Ausdrücke oder gar schwankende und oberflächliche Umschreibungen gestattet, so darf er sich freilich nicht wundern, daß die Schüler weder die Regel klar auffassen und sicher anwenden noch auch in der Bildung der Begriffe fortschreiten. Hier muß alles unumstößlich feststehen und deshalb ist es hier die vornehmste Forderung an den Lehrer, daß er die sprachliche Definition des Begriffs und der Regel vorher genau erwogen habe, bei der einmal gewählten Form stehen bleibe und ebendieselbe auch in aller Schärfe von den Schülern verlange. Hat also der Lehrer z. B. zur Ergänzung der Grammatik den Schülern eine bestimmte Regel zu geben, so thut er wol daran, dieselbe vorher schriftlich in der knappsten und klarsten Form zu fixieren und in dieser Form auch bei allen späteren Anlässen von den Schülern widerholen zu lassen. Dasselbe gilt natürlich auch von allen sprachlichen ethischen mathematischen und physikalischen Definitionen. Welcher Weg nun bei der Bildung des Begriffsvermögens einzuschlagen sei, ob von dem Begriffe durch das Urteil zum Schlusse und zum Beweise, oder umgekehrt, das muß der einzelne Fall und der vorliegende Unterrichtsstoff lehren. Häufig genug, namentlich bei dem synthetischen Unterricht in der Mathematik wird sich ungesucht dasjenige Verfahren als das richtige ergeben, welches von dem anschauungsweise gewonnenen Urteile zunächst sich rückwärts zur Begriffsbestimmung wendet, um sodann von hier aus die Bahn bis zum Beweise durchschreiten zu lassen; und ähnliches läßt sich von den ethisch-religiösen Urteilen sagen. Es bedarf übrigens nicht der besonderen Vorschrift, daß der Lehrer, welchen Weg er immer im Einzelfalle einzuschlagen habe, den Schülern an demselben Falle auch den umgekehrten Weg klar machen müsse; die innige Verwandtschaft und Zusammengehörigkeit von Begriff Urteil und Schluß führen von selbst und mit Nothwendigkeit auf dieses Verfahren. Zu den erwähnten logischen Operationen gesellt sich abgesehen von dem *Beweise* als einer zusammengesetzten Schlußform auch die *Einteilung* und die *Subsumtion*; zu beiden bieten der systematische Unterricht und die praktischen Uebungen hinreichenden Anlaß und der Lehrer hat nur durch sorgfältige vorgängige Erwägung sich und die Schüler vor der Gefahr zu bewahren, daß die Einteilung unvollständig ausfalle, daß falsche Einteilungsgründe angewandt oder daß der unklar erkannte einzelne Fall unter eine nicht zutreffende Regel subsumiert werde.

§ 31.

Die zur Bildung des Begriffsverm gens dienenden Unterrichtsmittel sind schon in vorstehendem angeführt; für ihre angemessene Verwerthung

sind folgende Gesichtspunkte festzuhalten. Zunächst tritt hier der mathematische Unterricht in seine volle Wirksamkeit; mag man ihn in synthetischer oder in analytischer Weise erteilen, immer erheischt und schafft derselbe genaue Begriffsbestimmungen und führt durch die Analyse der gefundenen Begriffe nach ihrem Umfange wie nach ihrem Inhalte zu einer Reihe von Urteilen, welche sich sodann zu der strengen Form des Schlusses und des Beweises verbinden. Um so augenfälliger ist die Einwirkung der Mathematik auf die Entwickelung des Begriffsvermögens, als jene logischen Formen hier unverhüllt und in völliger Klarheit hervortreten und eben deshalb jeder Fehler gegen dieselben auch dem Schüler leicht erkennbar wird. Ebenso bietet der theoretische Unterricht in der Mathematik hinlänglich Anlaß zur Uebung in der Einteilung und der Subsumtion; besonders finden aber diese beiden Formen bei der Lösung mathematischer Aufgaben ihre Anwendung. Um indes eine möglichst gleichmäßige Durchbildung der Klasse zu erreichen und jeden Schüler zu diesen Operationen zu befähigen und zu zwingen, hat der Lehrer im allgemeinen seine Aufgaben bedachtsam so zu wählen, daß sie sich an das klar begriffene Unterrichtspensum anschließen und in sich selbst stufenmäßig fortschreiten. Denn es handelt sich hier nicht um die Gewinnung außerordentlicher Unterrichtsergebnisse, welche allerdings bei besonders beanlagten Schülern durch eine kühnere Combination und durch das Ueberspringen einzelner Mittelglieder gewonnen werden können, sondern um die stetige und sichere Förderung des allgemeinen Unterrichtszwecks, und in dieser Beziehung kann die logische Bildung der Schüler nur durch jene strenge Methode erreicht werden.

Nicht so nackt aber ebenso unausgesetzt und in mannigfacheren Erscheinungen werden jene Operationen bei dem Sprachunterricht geübt; während die Formenlehre besonders mit Hilfe des Paradigma und des Beispiels erlernt wird, verlangen drei andere Seiten dieses Unterrichts, die Syntaxis, die Synonymik und die Anfertigung des Aufsatzes die stetige wenn auch unter einander wechselnde Anwendung der logischen Gesetze. Jeder einfache Satz enthält ein Urteil; jeder zusammengesetzte entweder die Aneinanderreihung mehrerer Urteile oder die Verbindung derselben in irgend einer Schlußform. Die Zerlegung der Urteile in ihre begrifflichen Bestandteile, die Stellung dieser Begriffe als Subject und Prädicat, das coordinierte und subordinierte, das caussale conditionale und concessive Verhältnis der in dem zusammengesetzten Satze verbundenen Urteile und anderes der Art geben unaufhörlich Anlaß die einzelnen Begriffe nach ihrem Umfang und Inhalt, die Urteile nach ihrer Quantität und Qualität und mehr noch nach ihrer Modalität und Relation, und ebenso die verschiedenen Formen des Schlusses zur Anschauung zu bringen. Diese an sich schon höchst

reichhaltigen Uebungen erhalten aber eine unendlich verstärkte Bildungskraft, sobald die Schüler zu der Erlernung fremder Sprachen und zu ihrer stetigen Beziehung auf einander und auf die Muttersprache angeleitet werden, so daß der sprachliche Unterricht überall die gleichzeitige Uebung im Denken unmittelbar mit sich führt. Man denkt und weiß nur in Begriffen Urteilen und Schlüssen; jede rationelle Erweiterung der Sprachkenntnis verleiht also auch dem Verstande größere Schärfe und Klarheit. Hierbei thut es nicht Noth, es wäre sogar verkehrt dem Schüler die Identität der syntaktischen Verhältnisse und der logischen Gesetze zum Bewußtsein bringen zu wollen; wenige aber gut gewählte Uebungen auf der obersten Unterrichtsstufe genügen, um diese Einsicht zu wecken und hierdurch den Unterricht in der philosophischen Propädeutik zu unterstützen. Im übrigen reicht die Syntax aus, um dem Schüler die erforderliche Schärfe und Geschmeidigkeit in der Anwendung der Denkgesetze zu geben. Hieraus erhellt auch, weshalb ein systematischer Unterricht in der Grammatik, wenn auch hauptsächtlich in der Grammatik einer fremden Sprache, auf unseren höheren Schulen nicht entbehrt werden kann; es mag möglich sein, die Schüler auf dem Wege der baren Empirie rascher zu einer bestimmten Beherrschung und Verwerthung des Sprachschatzes zu befähigen, allein die Entwickelung ihres Verstandes wird bei einem solchen Verfahren ungebührlich vernachlässigt. Neben der Syntax dienen die Uebungen in der Synonymik dazu, die Schüler in der Begriffsbestimmung in der Sonderung verwandter Begriffe und in ihrer Subsumtion unter den höheren Begriff geschickt zu machen. Diese Uebungen treten allerdings bei dem Uebersetzen aus fremden Sprachen bei der Erklärung der Schriftsteller und bei den stilistischen Arbeiten von selbst ein; allein sie müssen auch an sich zumal in den mittleren Klassen einen Bestandteil des deutschen Unterrichts bilden und der Lehrer wird die Frucht derselben bei geschickter Wahl und Zusammenstellung der Synonyma um so deutlicher wahrnehmen, als sie zugleich eine angemessene Vorbereitung und vielfachen Stoff für die Anfertigung der deutschen Aufsätze bieten. Diese Aufsätze lassen nun einerseits nach ihrem Inhalt erkennen, wieweit der Schüler in der Bildung der Begriffe und Urteile fortgeschritten ist, und geben dem Lehrer somit überall Anlaß, auf diese Seite der Verstandeserziehung berichtigend und befruchtend einzuwirken; andererseits gewöhnen sie den Schüler, die Gesetze der Einteilung und Subsumtion scharf aufzufassen und bei der Disposition zur Anwendung zu bringen.

Endlich besitzt auch der Religionsunterricht eine bedeutsame Wichtigkeit für die Anleitung zur Begriffsbildung. Wie sehr derselbe sich auch an andere Richtungen der geistigen Thätigkeit wendet, so wird besonders auf

seinen oberen Stufen die genaue Bestimmung solcher Begriffe, wie Gerechtigkeit, Liebe, Heiligkeit, Sünde und Reue, Gnade und Barmherzigkeit, Selbstsucht und Sanftmuth und ähnlicher nicht zu umgehen sein. Je strenger aber der Lehrer sich auch hier gewöhnt an Stelle schwankender und wechselnder Umschreibungen klare Begriffsformen zu gebrauchen, um so mehr wird er nicht nur die Festigkeit des religiösen Gefühls sondern auch die Entwickelung des Verstandes bei den Schülern fördern.

§ 32.

Für das Verfahren des Lehrers bei der Verstandesbildung seiner Zöglinge ergeben sich die leitenden Gesichtspunkte schon aus den bisherigen Erörterungen; überhaupt wird ja die Methode, weit entfernt lediglich ein Ausfluß der besonderen Geisteseigentümlichkeit oder der persönlichen Virtuosität des Lehrers zu sein, durch die Natur des Lehrstoffs und durch das Ziel der Bildung mit Nothwendigkeit bestimmt. Dieser Grundsatz wird indes bei der Einleitung zu der besonderen Unterrichtskunde einer näheren Erwägung zu unterziehen sein; hier handelt es sich um die Feststellung der allgemeinen Gesichtspunkte für die Bildung der geistigen Thätigkeitsformen, zunächst also für die Erziehung des Zöglings zur Einsicht. Und zuerst ist die Wahl und Reihenfolge der Unterrichtsmittel in genauem Anschlusse an die bisher erörterten Bildungsstufen, die Wahrnehmung die Vorstellung und den Begriff zu regeln; die Mittelglieder dürfen nirgends übersprungen, der sachliche Zusammenhang, welcher dem inneren Wachstum des Geistes parallel läuft, muß überall aufrecht erhalten werden.*) Wenn also behufs der Verstandesbildung der Unterricht sich der Reihe nach in Beschreibungen Vergleichungen und Erklärungen und in Begriffsbildungen fortzubewegen hat, so ist demgemäß vorstehend die angemessene Folge der Unterrichtsfächer und Unterrichtsmittel festgesetzt. Soll aber das ausge-

*) Im allgemeinen spricht Waitz Pädagogik S. 300 mit richtiger Einsicht über die Wahl der Bildungsmittel: „Das Unterrichtsmaterial ist so zu wählen, daß die sämmtlichen geistigen Hauptoperationen und Methoden des wissenschaftlichen Nachdenkens aus ihm gelernt werden können und daß die sämmtlichen höheren Interessen durch dasselbe vertreten sind und durch seine Verarbeitung gehörig befestigt werden. Sowol aus dem ersten Gesichtspunkte, welcher das formale, als aus dem zweiten, welcher das materiale Ziel des Unterrichts bezeichnet, erscheinen Geschichte und Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften als die Hauptgegenstände des Unterrichts; denn eine jede dieser Wissenschaften erfordert eigentümliche, von denen der übrigen wesentlich verschiedene Gedankenoperationen und Methoden der Behandlung, und während an die ersteren beiden sich die sittlichen und ästhetischen Interessen am innigsten anschließen, vermag sich aus dem Studium der letzteren fast ausschließlich nur das intellectuelle zu entwickeln."

wählte Material zu fester Aneignung gebracht und an ihm der Verstand des Kindes geschärft geschmeidigt und zur Beherrschung stets neuer Vorstellungen befähigt werden, so muß der Lehrer jede Häufung des Unterrichtsstoffs sorgfältig vermeiden und darf erst dann weiter schreiten, wenn der bisher behandelte Stoff völlig ausgebeutet und von den Schülern klar durchdrungen ist. Diese Beschränkung des Materials verursacht anfangs Mühe und steigert zunächst auch die Anforderungen an die Thätigkeit des Lehrers; denn es ist scheinbar allerdings bequemer, durch reichliche Beispiele und große Vorstellungsmassen auf den Geist der Schüler zu wirken, als durch sparsame Benutzung eines enger begrenzten Lehrstoffs, wie es denn freilich auch bequemer ist mit vielem Gelde zu wirthschaften als mit wenigem. Allein die anfänglich größere Anstrengung des Lehrers, welche zu der allseitigen Ausnutzung eines beschränkten Gebiets erfordert wird, belohnt sich reichlich durch den sicheren formalen Fortschritt des Schülers und seine sichtlich wachsende Fähigkeit nunmehr auch größere Massen mittels der ihm geläufig gewordenen Geistesoperationen zwingen und sichten zu können; und was die Hauptsache ist, der Schüler verliert in dem Gefühl der stetig zunehmenden Sicherheit nie die Freudigkeit sich auch an schwererem zu versuchen. Dies ist von größter Wichtigkeit, denn die große Mehrzahl derjenigen Schüler, welche hinter den Klassenforderungen zurückbleiben, wird durch den allzu raschen Gang des Lehrers und durch eine unverständige Stoffanhäufung zur Verzweiflung an dem eignen Fortschreiten, zur Unlust und Faulheit verleitet. Entsprechend jenem Stufengange soll also der Lehrer seine stete Aufmerksamkeit darauf richten, daß sein Unterricht vom leichteren zum schwereren, von dem völlig verstandenen zum neuen, vom einzelnen zum allgemeinen, von dem concreten Beispiele zur abstracten Regel unter Vermeidung jedes Sprungs aufsteige. Hierzu ist außerdem erforderlich, daß seine eigene Lehrweise ein Muster in der Genauigkeit der Beschreibung, in der Vollständigkeit und Klarheit der Vergleichungen und Erklärungen, in der Schärfe der Begriffsbestimmung sei, und daß er ferner überall seinem Unterricht durch gut gewählte Beispiele Lebendigkeit und Anschaulichkeit zu geben wisse, daß er endlich durch stetige und zweckmäßig geleitete Widerholungen das erkannte in dem Schüler befestige. Zu diesem Behufe hat der Lehrer wie schon öfters betont ist sich auf jede Lehrstunde sorgfältigst vorzubereiten; er darf sich niemals darauf verlassen, daß er seinerseits des betreffenden Lehrgebiets völlig mächtig sei und deshalb über dasselbe frei verfügen könne. Gerade die Wahl der Beispiele will mit der größten Aufmerksamkeit vollzogen sein, weil das gewählte Muster nach Form und Durchsichtigkeit für die bezweckte Verstandesförderung völlig geeignet sein und außerdem soviel inhaltlichen

Werth besitzen muß um dem Schüler zu bleibendem Besitz überliefert zu werden. Daneben ist von dem Lehrer zu verlangen, daß er die Natur des Geistes und die jeweilige Bildungsstufe der Klasse überhaupt wie der einzelnen Schüler im besonderen genügend kenne, um neben und an den Beispielen die Form und Reihenfolge seiner Fragen zweckmäßig regeln zu können. Daß der Lehrer wisse, was er zu lehren beabsichtigt, ist allerdings die erste aber auch die unterste Bedingung für ihn; für ihn als Lehrer ist es hierauf von zweiter und größerer Wichtigkeit, klar vorher festgestellt zu haben, wie er diesen Stoff zu behandeln habe. Hierbei hat er durch vorgängige Erwägung und durch vielfältige Uebung sich die Fertigkeit zu erwerben, die irrigen Antworten der Schüler zum unmittelbaren Ausgangspunkt für deren Förderung zu machen. Es ist sehr bequem, der unrichtigen Antwort des Zöglings ein einfaches „falsch" entgegen zu setzen und den folgenden zu fragen oder, falls derselbe überhaupt nicht antwortet, sich sogleich an einen anderen zu wenden; allein ein solches nur allzu häufiges Verfahren bekundet zunächst nicht diejenige Achtung, welche der Lehrer seiner eigenen Aufgabe und der geistigen Natur seiner Schüler schuldet, und es verhindert ihn geradezu an der nöthigen Einsicht in den inneren Bildungsstand derselben. Vielmehr hat der Lehrer den Schüler durch eine anders gewandte auf das Wesen der vorliegenden Schwierigkeit näher eingehende Frage überhaupt zum Antworten zu bewegen; oder er hat aus der unrichtigen Antwort das geeignete Moment herauszugreifen, um durch Anknüpfung einer neuen Frage den Schüler auf seinen Irrtum, auf die Unklarheit seiner Vorstellung, auf das flüchtige Uebergehen nothwendiger Glieder hinzuführen und ihn somit zur Selbstberichtigung zu befähigen. Nur durch ein solches Verfahren, dem sich allerdings je nach den Umständen die eigene Demonstration des Lehrers anschließen darf, werden die verworrenen Vorstellungsmassen in dem jugendlichen Geiste geschlichtet und dasjenige, was ihm zu entgleiten droht, von neuem befestigt; und nur hierdurch erlangt der Lehrer die Fähigkeit in dem Geiste des Schülers zu lesen und heimisch zu werden, woraus sich dann für ihn die weitere Möglichkeit ergiebt, nach seiner eigenen weisen Wahl und Berechnung diesen Geist zu entwickeln und zu beherrschen.

Kapitel 2.

Bildung der Phantasie.

§ 33.

Die Entwickelung, welche der Geist auf dem Wege von der Anschauung durch das Bild zum Ideale erfährt, läuft dem eben betrachteten Bildungsgange innerhalb des Verstandes parallel und namentlich stellen die gleichen Stufen in dem Fortschritt beider Thätigkeitsformen auch gleiche geistige Werthe dar. Allein was dort discursiv aufgefaßt wurde, das gewinnt hier der Geist auf intuitivem Wege; dort wurden die einzelnen Merkmale und Vorstellungen selbst in der höchsten Form des Begriffs ebensowol auseinander gehalten als verknüpft, wogegen die Phantasie es stets mit der unmittelbaren Anschauung des ganzen zu thun hat und erst von dieser aus das harmonische Verhältnis seiner Teile zu ermitteln und zu verstehen sucht. Dort ist also der intellectuelle Inhalt der Gegenstand des geistigen Interesses; hier ergetzt und erbaut sich der Geist an der formalen Vollendung, um aus ihr die Grundsätze für die Leitung der Phantasie und die Regeln des Geschmacks zu entnehmen. Schärfe und Klarheit sind dort, Schönheit und Ebenmaß hier die Zielpunkte der Geistesthätigkeit. Das charakteristische und allgemeine verfolgt also der Geist innerhalb beider Bildungswege, allein der Verstand sucht dasselbe durch die fortschreitende Unterscheidung und Abstraction zu fassen, während die Phantasie stets die Totalität der Form festhält und von neuem erzeugt, aus dieser Form aber das widerstreitende und dunkle durch Verklärung des Inhalts bis zur Anschauung und Darstellung des Ideals entfernt. So entwickelt sich an der Anschauung eines bestimmten Menschen sein Bild (Portrait), welches unter Ausscheidung des flüchtigen und nebensächlichen das charakteristische seiner Gesichtsbildung fixiert, seine geistige Eigentümlichkeit darstellt und ihn somit einer bestimmten Geistes- und Charaktergattung einreiht. Das Bild dieser Gattung wird aber zum Ideale, indem es die bezeichnenden Züge zu einer harmonischen Totalität vereinigt und ausgleicht und zum durchsichtigen Ausdruck einer Idee macht. Derselbe Weg läßt sich an der Auffassung und Darstellung einer Landschaft verfolgen und ebenso wird das individuelle Gefühl, die augenblickliche und zufällige Leidenschaft durch ihre Vertiefung und Beziehung auf die allgemeinen Gefühlsnormen, auf das stets widerkehrende und deshalb berechtigte in dem Gemüthsleben zu

einer charakteristischen und harmonischen Darstellung der betreffenden Gefühle und Leidenschaften innerhalb bestimmter lebendiger Vorgänge und Formen erhoben. Das Moment der Nothwendigkeit fehlt hier also keineswegs; weshalb ein solcher Baum und in solcher Umgebung sich in dieser Landschaft befinde, warum die Personen eines Drama nach ihrer Anlage und nach ihrer Beziehung zu den übrigen Personen nur in dieser bestimmten Weise handeln und sich äußern können, das muß uns das vorliegende Kunstwerk klar aussprechen, und das hat auch der Unterricht den Zöglingen zur Anschauung zu bringen. Wie demnach überall der beste Stoff allein für den Unterricht geeignet und zur geistigen Entwickelung des Zöglings nur eben gut genug ist, so hat der Lehrer, soweit es auf die Bildung der Phantasie ankommt, so viel als möglich nur reine Formen und vollendete Kunstwerke seinem Unterricht zu Grunde zu legen; er hat dieselben aber so zu wählen, daß die Kunst und das Ebenmaß ihrer Composition sowie der in ihnen dargestellte geistige Inhalt die Anschauungskraft seiner Schüler nirgends übersteigen. Mit anderen Worten er hat auch in der Wahl und Behandlung des Unterrichtsmaterials sich, soweit dies angänglich ist, den Entwickelungsstufen der Phantasie anzuschließen und den Schüler zunächst von der Anschauung zum Bilde und erst später von dem Bilde zum Ideale zu führen; er hat ferner anfänglich die Phantasie durch unmittelbare Anschauung zu wecken und zu regeln, bis er auf der obersten Stufe die Motive und inneren Beziehungen des Kunstwerks darzulegen im Stande ist. Vollendete Kunstwerke, welche sich durch leichte Verständlichkeit für den früheren Unterricht eignen, sind aber überall selten; indes gestattet es die Methode z. B. des Zeichenunterrichts, von einfachen und charakteristischen Formen zu reicheren Gebilden überzugehen, und ebenso nimmt das einfache Lied, welches sich auf die poetische Darstellung eines bestimmten Gefühls oder eines leichtfaßlichen Gemüthsvorganges richtet, die Phantasie der Schüler auch nur nach einer eng umgrenzten Richtung in Anspruch. Diesen Stufengang hat aber der Lehrer mit Sorgfalt einzuhalten, er muß sich vor allem hüten, sein eigenes künstlerisches Interesse, welches nur das Product einer reich entwickelten Phantasie ist, dem geistigen Bedürfnis der Kinder unterzuschieben und ebenso hat er den nicht seltenen Irrtum zu vermeiden, als ob die Schöpfung einer gleichsam künstlichen und widergeborenen Naivetät ein geeignetes Bildungsmaterial für die Jugend sei. Poetische Schilderungen der Kinderwelt sind reizend für den erwachsenen, weil sie in ihm die Sehnsucht nach vergangenen und einfachen Zuständen wecken; das Kind will aber nicht innerhalb seiner Anschauungswelt festgehalten werden und noch weniger will und kann es über dasjenige reflectieren, was einen Teil seines täglichen Lebens ausmacht. Es soll und will

vielmehr durch die Anschauung höherer Vorgänge über sich selbst hinausgehoben werden, nur daß diese Vorgänge in ihm Widerhall und Verständnis finden müssen und nicht etwa fern liegende Erfahrungen des Seelenlebens berühren.

Neben dieser ästhetischen Ausbildung gewinnt die Phantasie auch durch bestimmte Teile des mathematischen Unterrichts an Klarheit und Stärke, wovon bei diesem Lehrfache näher die Rede sein wird.

§ 34.

Das Gebiet der Kunst liefert also die Mittel zur Weckung und Leitung der Einbildungskraft; da die einzelnen Künste nach ihren charakteristischen Unterschieden das Ideal verschieden auffassen und mit verschiedenen Mitteln zur Darstellung bringen, so müßten strenge genommen auch alle Künste zur Bildung der Phantasie herangezogen werden. Allein die für unsere höheren Schulen unbedingt nothwendige Beschränkung der Unterrichtsfächer gestattet eine so ausgedehnte Anwendung der ästhetischen Erziehungsmittel nicht; die Vereinfachung der Bildungswege ist hier deshalb um so mehr geboten, als das Verständnis der Schöpfungen aus bestimmten Kunstgattungen einerseits überhaupt eine schon entwickeltere und reichere Bildung voraussetzt und andererseits auch mehr als bei den übrigen Richtungen der geistigen Thätigkeit eine besondere Beanlagung in Anspruch nimmt. Thatsächlich entbehren wirklich z. B. manche Menschen des musikalischen Gehörs in so hohem Grade, daß es ihnen kaum möglich ist die Bewegung der Melodieen nach Intervallen und Rhythmus scharf und bleibend aufzufassen; es würde deshalb eine ganz unverhältnismäßige und den Gesammtunterricht störende Anstrengung erfordern, um denselben das Verständnis eines Musikstückes und die durch dasselbe beabsichtigte ideale Wirkung zugänglich zu machen. Ebenso bedarf die Auffassung der Farben nach ihren Contrasten und Verschmelzungen einer so reichen Anschauung und so vielfacher Uebung, wie sie die Schulen aus Mangel an Zeit und an Kunstwerken nicht zu bieten vermögen. Deshalb ist für dieses Gebiet der Erziehung die Beschränkung des Bildungsstoffs besonders nöthig; namentlich hat der Lehrer darauf Bedacht zu nehmen, daß er die für den Schulunterricht verwendbaren Künste soweit dies irgend zulässig unter einander und mit den übrigen Unterrichtsfächern in Verbindung setze, daß er einfache Kunstformen wähle, welche für die Mehrzahl der Schüler auch ohne besondere künstlerische Begabung verständlich sind, und daß er diejenigen bildenden Anschauungen, welche die von dem Unterrichtsplan ausgeschlossenen Kunstgattungen enthalten, in zweckmäßiger und methodisch geordneter Weise bei

dem übrigen Unterricht verwerthe. Denn ein dilettantisches und gelegentliches Ueberspringen auf die ferner gelegenen Kunstgebiete nützt nicht nur nichts, sondern zerstreut und stört nur den jugendlichen Geist, dessen einheitlichem Wesen und continuirlicher Entwickelung überall der methodische Zusammenhang der Bildungsmittel entsprechen muß. Wenn demnach die Architektur und Sculptur an sich von dem Schulunterricht ausgeschlossen bleiben müssen, so werden doch einfache Formen aus beiden Künsten schon dem Zeichenunterricht eingereiht werden können; insbesondere bietet hierzu das größere Gewicht, welches diesem Unterricht auf den Realschulen beigemessen wird, ausreichende Gelegenheit. Vornehmlich werden aber bei einigen Lehrgegenständen auf den obersten Klassen angemessene und mustergiltige Bildwerke *) mit um so größerem Nutzen erklärt werden, als hierdurch neben der Erweckung des künstlerischen Interesses und neben der Bildung der Phantasie auch der betreffende Unterricht in lebendigster Weise unterstützt wird. Die Ovidische Fabel von der Niobe, die Erzählung Vergils über Laokoon gestatten die Vorlage von Zeichnungen der entsprechenden antiken Bildgruppen; die letztere muß sogar unbedingt vorgezeigt und erklärt werden, falls in der Prima des Gymnasiums oder auch der Realschule Lessings Laokoon berührt und näher erläutert wird. Desgleichen schließt sich an die Erklärung Homers ungesucht die Vergleichung der Flaxmannschen Umrisse an und auch die Rieffenstahlschen Entwürfe zu den bei Pausanias erwähnten Gemälden des Polygnot zu Delphi werden gelegentlich mit Nutzen verwerthet werden können. Besonders kann aber der Unterricht in der Geschichte sowol des Altertums als z. B. auch des Mittelalters der Belebung durch die Abbildungen gleichzeitiger Kunstwerke eigentlich gar nicht entbehren, falls er sich wie doch selbstverständlich nicht auf die Kriegs- und politische Geschichte beschränkt sondern auch die Fortschritte der gesammten Geistesbildung ins Auge faßt, und es wird hier nur darauf ankommen, daß der Lehrer seine Schüler nicht durch das Uebermaß des dargebotenen Stoffs erdrücke sondern nur das nothwendigste und beste in weise getroffener Wahl vorführe. Was soll den Primanern und Secundanern alle Wortbeschreibung von der Herrlichkeit des Perikleischen Zeitalters, wenn ihnen nicht einige Zeichnungen von dem Theseion, dem Parthenon nebst den dazu gehörigen Werken der Sculptur und dergl. vorgelegt werden und wie soll ihnen eine klare und lebendige Auffassung des geistigen Lebens im Mittelalter werden, wenn sie nicht an einigen Mustern die Pracht des romanischen, die Tiefe des gothischen Baustils angeschaut

*) Hierfür sind besonders die Denkmäler der Kunst von Lübke und Lützow zu empfehlen, welche in keiner Schulbibliothek fehlen sollten.

und mit der Hoheit und Innigkeit des religiösen Gefühls sich wenigstens aus der Composition und den Gestalten einzelner Gemälde von Raphael und Dürer, von Holbein und Murillo vertraut gemacht haben. Selbst der Vortrag der Kirchengeschichte bedarf dringend einer derartigen Ergänzung und Erläuterung. In wieweit hierzu der Gesangunterricht für das spätere Mittelalter und die nachreformatorische Periode mitwirken kann, wird weiter unten berührt werden; zunächst erhellt aber aus dieser Betrachtung, daß auf diese Weise die Bildung der Phantasie in unmittelbare Verbindung mit dem übrigen Unterricht tritt und somit die Zeit und Kraft der Schüler keiner weiteren Zersplitterung unterwirft,*) daß also ein selbstständiger Unterricht sei es in der Archäologie oder in der Kunstgeschichte vermieden wird, und daß endlich, worauf es hier besonders ankommt, für das Verständnis der Kunstwerke den Schülern die Anleitung und der Ideengehalt unmittelbar aus den übrigen Bildungsmitteln zuwächst. Somit bedarf es dann nur weniger Andeutungen des Lehrers, um den Schülern zu einer klaren Auffassung der verschiedenen Kunstformen, der an denselben hervortretenden ästhetischen Grundsätze und der in ihnen ausgeprägten Gedanken zu verhelfen.

§ 35.

Abgesehen von der eben berührten Verwerthung der Baukunst und der Sculptur verbleiben also zur Bildung der Phantasie die *Malerei*, die *Musik* und die *Dichtkunst*. Indes auch von diesen dreien unterliegt die Anwendung der erstgenannten noch der Beschränkung, daß von dem Gebrauche der Farbe, sehr wenige und engbegrenzte Fälle ausgenommen, in dem Schulunterricht Abstand genommen werden muß; es handelt sich hier also hauptsächlich um das *Zeichnen* einschließlich der Schattengebung und der Perspective. Die Anwendung der Aquarellmalerei könnte im ganzen immer nur zu dilettantischen Versuchen führen, welche durch den ernsten Zweck der Schule ausgeschlossen werden; überdies ist selbst für die

*) Vergl. den Erlaß des preußischen Unterrichtsministeriums vom 20. December 1865 (Centralblatt 1866 S. 29): „Ew. pp. verkennen weder, daß der Lehrplan unserer höheren Schulen die Aufnahme eines neuen Unterrichtsobjects nicht zuläßt, noch daß die isolirte Behandlung der Kunstgeschichte daselbst dem eigentlichen Zweck entgegen sein würde. Sie wünschen nur, daß bei der Erklärung der Klassiker, beim Unterricht in der Geschichte, in der Litteratur und in der Religion von den Anschauungsmitteln Gebrauch gemacht werde, welche die vorhandenen Kunstwerke darbieten. Hiermit kann ich mich nur einverstanden erklären. Es wird indes alles darauf ankommen, daß die Zuhilfenahme der Kunst bei solchen Gelegenheiten in dem rechten Maß und in der rechten Weise geschieht, was ebenso viel Kenntnis der Sache wie pädagogischen Takt voraussetzt."

Kunst die verständige Auffassung und correcte Darstellung der Formen, also eine streng methodische Uebung im Zeichnen die Grundlage. Um so mehr hat die allgemeine Jugenderziehung sich auf dieses Gebiet zu beschränken; in der Form prägt sich zunächst und am faßlichsten der Charakter des Kunstobjects aus, und das Verständnis derselben führt also am leichtesten und am unmittelbarsten wie zur Uebung des Auges und der Hand so zu der Bildung der Phantasie überhaupt. Dazu kommt, daß das Zeichnen sich am bequemsten mit anderen Unterrichtsfächern z. B. der Geometrie und der Naturgeschichte in Verbindung setzen und für dieselben ausbeuten läßt, daß es die Zurückführung auf allgemeine Regeln nicht nur gestattet sondern sogar fordert und daß es am ersten zu einigermaßen befriedigenden Ergebnissen führt, welche belebend auf die Thätigkeit des Schülers zurückwirken. In letzterem Bezuge ist es noch von besonderem Gewicht, daß die Lehre von der Perspective und die Uebung im Ornamentenzeichnen von selbst auf das Stellen von Aufgaben führt, welche nicht nur die äußere Technik sondern die Thätigkeit der Phantasie und des Verstandes unmittelbar in Anspruch nehmen. *)

Welchen Stufengang der Zeichenunterricht im einzelnen und namentlich in technischer Hinsicht inne zu halten habe, kann hier nicht weiter erörtert werden und muß der Erfahrung eines methodisch gebildeten Lehrers überlassen bleiben;**) doch mag noch auf einige für das allgemeine Bildungsziel dieses Lehrfaches wichtige Gesichtspunkte hingewiesen werden. Daß der Unterricht von einfachen Linien und deren Zusammenstellung auszugehen habe, ist selbstverständlich; sobald als möglich hat er aber um der lebendigen Auffassung willen sich zu dem Nachzeichnen von Körpermodellen in verschiedenen Stellungen, zu der Verteilung von Licht und Schatten an denselben und zur Verfolgung dieser elementaren geometrischen Formen in den Naturgegenständen, in den Verhältnissen des menschlichen Körpers, besonders des Kopfes, der Bäume und Thiere zu wenden. Hierbei erhält der Lehrer Gelegenheit im Anschluß an die geometrischen Grundlagen z. B. auf den charakteristischen Unterschied in dem Wuchs der verschiedenen Baumarten, auf das Gleichgewicht unter den einzelnen Teilen der Naturkörper, auf Ebenmaß und Harmonie in denselben aufmerksam zu machen; die Elemente des Zeichnens treten aus ihrer Vereinzelung zu einem lebendigen

*) Vergl. das lehrreiche Programm von Kleffel (Tilsit 1856), in welchem zur Stellung von Aufgaben in den Elementen der Ornamentik eine zweckmäßige Anleitung gegeben wird, desgleichen Heinzerling über den wahren Werth des Zeichnens (Langbeins pädagog. Archiv 1864 S. 241).

**) Vergl. den preuß. Lehrplan für den Unterricht im Zeichnen für Gymnasien und Realschulen, Berlin 1863. (Erlaß des preuß. Unterrichtsministers vom 2. October 1863.)

und doch gesetzmäßigen Ganzen zusammen und die Schüler werden über die Abstraction der äußeren Form hinaus zu der Gesammtanschauung ihrer inhaltlichen Erfüllung und von der Einförmigkeit des bloßen Copierens und Widerholens zur selbstständigen Befolgung allgemeiner Gesetze geleitet. Hierzu ist aber unumgänglich, daß der Lehrer namentlich bei dem früheren Unterricht den auch aus anderen Gründen verwerflichen und doch so häufig vorkommenden Unfug vermeide, jedem Schüler seine besondere Aufgabe zuzuteilen. Vielmehr hat er die ganze Klasse an demselben Gegenstande zu üben und hierdurch ein Zusammenleben und die gegenseitige geistige Förderung in derselben zu wecken, welche nicht nur über viele sachliche und disciplinarische Schwierigkeiten hinweghilft sondern ihn selbst auch der lähmenden Verpflichtung enthebt, dieselbe Vorschrift den einzelnen Schülern in hundertfacher Widerholung und eben deshalb mit unvollkommenem Erfolge erteilen zu müssen. Zu diesem Behufe sind auch Wandzeichnungen sehr nützlich, nicht nur geometrischer Art sondern auch von Körper- und Baumformen, von denen die letzteren durch das Geschick des Lehrers zugleich zu den Anfängen der Landschaftszeichnung gestaltet und verwerthet werden können; und in gleicher Weise lassen sich auch größere Körper- und Gypsmodelle benutzen, womit sich noch der Vorteil einer vielseitigen Uebung des Auges verbindet. Umgekehrt kann der Schüler, nachdem er in der Auffassung der elementaren Verhältnisse geübt ist, welche den Naturkörpern zu Grunde liegen, und nachdem er namentlich eine lebendige Anschauung von den Gesetzen der Symmetrie und Sicherheit in der sauberen und correcten Darstellung der Form erworben hat, nunmehr zu der Zeichnung architektonischer Gegenstände angeleitet werden. Für die Verjüngung der Säulen, für die Ausbreitung und Gestaltung ihres Kapitäls, für die symmetrische Verteilung und die scharfen Umrisse der einzelnen Gebäudeteile, für die angemessene und harmonische Benutzung der Ornamente hat sein Auge und seine Phantasie aus dem bisherigen Unterricht so vielfache und feste Gesichtspunkte gewonnen, daß er für den neuen Gegenstand Verständnis und Interesse mitbringt und sich durch dessen graphische Darstellung nicht nur technisch sondern überhaupt in seiner Bildung gehoben fühlen muß. Aehnliche Erwägungen treten auch für die übrigen Gebiete des Zeichenunterrichts in Geltung und werden denselben bei durchgreifender Anwendung aus einem facultativen Lehrfache, ja aus einem lästigen Beiwerke, wie er jetzt häufig genug betrachtet wird, mehr und mehr zu einem allgemeinen Zucht- und Bildungsmittel des Geistes erheben. Dazu ist freilich nöthig, daß der Zeichenlehrer selbst sich von den erwähnten allgemein pädagogischen und didaktischen Grundsätzen durchdringen lasse, daß er von der trägen und unfehlbar zur Trägheit verleitenden Unsitte abstehe, seine Schüler nur

Vorlegeblätter und zwar jeden ein anderes copieren zu lassen,*) und daß der Director wie die übrigen Amtsgenossen ernstlich beflissen sind, den Zeichenlehrer nicht nur mit äußerer collegialischer Freundlichkeit zu behandeln sondern ihn als wirklichen Genossen an dem gemeinsamen Erziehungswerke anzusehen, in die allgemeinen Regeln desselben einzuführen und in Handhabung derselben zu unterstützen.

§ 36.

Auch die Musik kann für den Zweck unserer Anstalten nur in sehr begrenztem Umfange nutzbar gemacht werden und hat sich unter Ausschluß der eigentlichen Instrumentalmusik auf den Gesang zu beschränken. Die Gründe hierfür liegen auf der Hand: der Gesangunterricht läßt sich mit der gesammten Schuleinrichtung und mit den übrigen Lehrfächern in Zusammenhang setzen, er gestattet die gemeinsame Beschäftigung größerer Massen und der Gesang wirkt vermöge seiner einfacheren Natur und seiner durch den Worttext vermehrten Verständlichkeit bildender auf die Phantasie und das Gefühl ein als die Instrumentalmusik. Das Ziel dieses Unterrichts ist die Schüler in die einfachen musikalischen Darstellungsformen einzuführen, sie soweit die körperliche Anlage reicht zum Vortrage angemessener Gesangstücke zu befähigen und ihnen das Verständnis für größere Compositionen zu eröffnen, deren Charakter dem allgemeinen Erziehungszwecke der Schule verwandt ist. Allerdings erweisen sich manche Schüler aus wirklichem Mangel an Stimme oder an musikalischem Gehör für diesen Unterricht untauglich; indes wird der Lehrer doch gut thun, die Entbindungen von demselben auf das engste Maß zu beschränken. Der Unvollkommenheit der Stimme und des Gehörs soll eben durch diesen Unterricht abgeholfen werden und allzuhäufig verbirgt sich unter der angeblichen Unfähigkeit nur die Trägheit der Schüler und ihre Lust, sich einige weitere Freistunden zu verschaffen. Auch die ähnlich begründeten Einsprachen schwacher oder einsichtsloser Eltern sind nicht selten; die Schule hat hier aber mit Entschiedenheit das Recht zu wahren, die allgemeinen und als heilsam erkannten Bildungsmittel auf alle ihre Zöglinge anzuwenden, so lange nicht die Nothwendigkeit des Ausschlusses unwiderleglich dargethan

*) Ohnehin sind diese Vorlegeblätter zum Teil von sehr zweifelhaftem Werthe und gehen häufig genug (z. B. manche Blätter französischen Ursprungs) vielmehr darauf aus, durch stark contrastierende Verteilung von Licht und Schatten, durch leidenschaftlichen Ausdruck des Gesichts oder durch gesuchte Stellung einen äußeren Effect zu erzielen, als den Schüler in klarer und keuscher Auffassung der Form zu üben.

ist, und über diese Nothwendigkeit hat eben nur die Schule oder bei körperlicher Schwäche der Arzt zu urteilen.

Es kann die Frage sein, ob der Gesangunterricht von den Elementen der Musik, also mit der Tonleiter zu beginnen oder sich gleich der Einübung eines einfachen Liedes zuzuwenden habe; und in den Volksschulen wird bei der beschränkteren Zeit der letztere Weg mit Recht eingeschlagen. Allein wenngleich bei den übrigen Unterrichtsfächern der analytische Weg den Vorzug verdient, so haben wir doch schon gesehen, daß bei dem Zeichenunterricht von den technischen Elementen, der Linie und ihren Zusammenstellungen ausgegangen wurde, um nur erst die nothdürftigste Fertigkeit als Grundlage weiterer Uebungen zu gewinnen. Aus demselben Grunde muß der Gesangunterricht von der Tonbildung, dem Singen der Scala und einfachen Uebungen im Treffen der Intervalle anheben, weil ohne diese eine thätige Teilnahme der Schüler an dem Unterricht überhaupt nicht denkbar ist. Anders verhält sich dies mit der Sprache; die ganze Entwickelung des Kindes bis zum Eintritt in die Schule hat eine entsprechende Sprachbildung zur Begleitung und zur Folge, so daß dasselbe die Schwierigkeit des Sprechens bis dahin schon zu einem bedeutenden Teile überwunden hat. Also die eben bezeichneten Tonübungen müssen den Anfang des Gesangunterrichts bilden; allerdings soll sich aber an dieselben sobald als möglich die Einübung einfacher und einstimmiger Lieder schließen, von denen sodann stufenmäßig zu zusammengesetzteren Tongebilden überzugehen ist. In dem Liede gesellt sich aber zu dem Tone der Rhythmus und der Takt, mit welchem ein ganz neues Element eintritt; es empfiehlt sich also schon aus diesem Grunde, als erste Form des Liedes den einstimmigen Choral zu wählen, da in ihm wenigstens nach seiner jetzigen Gestaltung Rhythmus und Takt zurücktreten und nur nach ihren einfachsten Anfängen zum Vorschein kommen. Indes auch aus anderen Gründen verdient die Uebung im Choralgesang nicht blos anfangs eine besondere Berücksichtigung; abgesehen von seiner Wichtigkeit für die Kirche und die Andachtsübungen der Schule, sowie von seiner engen Verbindung mit dem Religionsunterricht ist er die Grundlage für den mehrstimmigen Satz, dessen Formen und Gesetze er am klarsten zur Anschauung bringt und ebenso bildet er den nothwendigen Ausgangspunkt für die einfache theoretische Unterweisung, welche die Schule in der Musik zu geben vermag. Ist der vierstimmige Choral fest eingeübt, so kann der Lehrer sicher sein, daß die Schüler die Schwierigkeit überwinden werden, bei dem Vortrage anderer Chöre ihre besondere Stimme festzuhalten; denn sie haben die harmonische Verschmelzung verschiedener Töne zu einem Accorde und die Uebergänge der Accorde klar aufgefaßt und sich an die gebräuchlichsten Formen der Stimmführung

gewöhnt.*) Neben und nach den Chorälen sind sodann die bekanntesten und am besten componierten Volkslieder einzuüben, je nach ihrer Beschaffenheit ein- oder mehrstimmig. Hier bietet sich ein sehr reichhaltiger Stoff dar: vaterländische Gesänge, Turner- und Wanderlieder, bekannte Gedichte, welche einfache Gefühlsvorgänge darstellen und deshalb in strophischer Widerholung componiert sind, liefern bei der musikalischen Anlage und Productivität unseres Volkes zahlreiche Muster, welche sich nicht nur zur Ausbildung der Gesangsfertigkeit eignen, sondern auch für die Belebung des Gefühls die Weckung nationalen und religiösen Sinnes und die Bildung der Phantasie von unschätzbarem Werthe sind und bei ihrer Verwandtschaft mit der Anschauungs- und Gefühlsweise der Jugend durch kein anderes Bildungsmittel ersetzt werden können.**) Bei diesen Liedern sowie bei den Chorälen ist aber, soweit dies ohne Ueberbürdung der jugendlichen Kraft geschehen kann, auf das gleichzeitige Erlernen des Textes zu dringen; hierdurch gewinnt das Lied in dem einzelnen Zöglinge wie in dem Schülerkreise erst das wahre Leben, es bietet sich ohne Schwierigkeit an rechter Stelle dar und das dichterische und musikalische Gehör und Gedächtnis erfahren auf diese Weise die beste und verhältnismäßig leichteste Uebung. Denn was getrennt schwerer zu merken war, die Melodie und der Text, das erlernt sich an und durch einander leicht, weil zwischen beiden die rechte geistige Verbindung hergestellt ist; außerdem werden aber beim Einüben des Gesanges die Worte so oft widerholt, daß ihre genaue Einprägung keine erhebliche Mühe verursacht.

Ist das Gehör und die musikalische Fertigkeit des Schülers in dieser Art hinlänglich vorgebildet, so hat der Gesangunterricht zu Einübung größerer und schwierigerer polyphoner Compositionen fortzuschreiten, welche schon reichere und mehrfach gegliederte musikalische Ideen zur Darstellung bringen. Bei der Wahl dieser Stücke ist selbstverständlich mit großer Vorsicht zu verfahren; alles flatterhafte und oberflächliche, alle Compositionen, welche durch Entwickelung bedeutender Schwierigkeiten oder durch frappante Tonmischungen nur auf den augenblicklichen, im Grunde doch nur sinnlichen Effect gehen oder zur Ueberreizung und Verbildung der Phantasie führen,

*) Es fehlt durchaus nicht an Sammlungen gut ausgesetzter Choräle; doch können die fünfzig Choräle für Männerstimmen von Heidler — Leipzig 1867 — wegen ihrer strengen und doch durchsichtigen Bearbeitung besonders empfohlen werden. Vergl. außerdem das Schul- und Hauschoralbuch von Döring, 2. Auflage, Elbing 1862.

**) Unter vielen anderen Zusammenstellungen soll hier besonders auf Wackernagels Trösteinsamkeit und Vieths Gesangschule (3 Hefte, Arnsberg 1855) hingewiesen werden. Dem Philologen sind die Betrachtungen zu empfehlen, welche Aristoteles (Pol. VII. u. VIII.) über die sittliche Wirkung der Musik anstellt.

sind streng auszuschließen. Im wesentlichen hat sich also die Auswahl auf Gesangstücke von ernstem, meistens kirchlichem Charakter zu richten und auch hier noch bei der Ueberfülle des Stoffs nur das wahrhaft mustergiltige auszusondern, welches überdies durch Einfachheit und Verständlichkeit sich dem Ohre leicht anschmiegt, ohne allzugroße Anstrengung einzuüben ist und geradeswegs zum Herzen des Schülers spricht. Auch unter den neueren Compositionen dieser Art findet sich treffliches; dasselbe ist aber selten einfach genug, um im Schulunterricht eine geeignete Verwendung zu finden. So sind denn von den älteren Italienern geeignete Stücke von Leo, Durante, Marcello, Orlando Lasso u. a., von den deutschen dagegen Motetten und schließlich auch Oratorien von Hasse, Händel, J. S. Bach, einzelnes derartiges auch von Haydn und Mozart zu wählen; unter den späteren kommt außer F. Mendelsohn kaum einer in Betracht. Erfrischend und bildend wirkt auch die Pflege des Männerquartetts für die Schüler der oberen Klassen; dasselbe darf um so weniger vernachlässigt werden, als die schönen Compositionen von Mendelsohn, Abt, Möhring, Becker und anderen zu einem Gemeingut der gebildeten Welt überhaupt geworden sind.

Die technische Methodik dieses Unterrichts wird am besten dem erfahrenen Gesanglehrer überlassen; daß derselbe die einzelnen Stimmen mit vorsichtiger Schonung zu behandeln und von ihrer virtuosen Ausbildung gänzlich abzusehen habe, versteht sich von selbst, ebenso daß sein Augenmerk auf ungezwungene Tonbildung, auf Sicherheit der Intonation, Fertigkeit im Treffen und Reinheit des Gesanges gerichtet sein muß. Ist aber die äußere Sicherheit erreicht, so hat er nach sorgfältigem Studium des vorliegenden Tonwerks auf dessen angemessenen Vortrag nach Stärke Abnahme und Verschmelzung der Stimmen, nach Rhythmus und Tempo zu achten, damit die Schüler nicht nur durch die möglichst tadellose Aufführung eine sichere Geschmacksbildung erfahren, sondern auch an ihrer eigenen Leistung Freude haben und durch dieselbe der gesammten Schule Freude und Ehre bereiten.

§ 37.

Mit solchen Uebungen pflegt der Gesangunterricht auf unseren Schulen abgethan zu sein; auch ist einzuräumen, daß in ihnen das wesentlichste Mittel zur unmittelbaren Bildung des Ohres und der Phantasie gegeben ist. Allein die volle Bildungskraft dieses Unterrichts ist hiermit nicht ausgeschöpft; vielmehr sollte außerdem zweierlei von dem Lehrer nicht übergangen werden: Einführung in die theoretischen Grundlagen der Musik

und erklärende Andeutungen über den Charakter und Zusammenhang der eingeübten Tonwerke, beides natürlich in engen Grenzen und nur für die Schüler der oberen Klassen. In ersterem Bezuge handelt es sich nicht etwa um eine systematische Generalbaßlehre oder gar eine Anweisung zur Composition; es genügt völlig, wenn den Schülern die diatonische Tonleiter nach ihren Intervallen, die Verwandtschaft der Tonarten mit gleichen Vorzeichen, das Verhältnis von Dur zu Moll, die Bedeutung der Tonica der Dominante und der Septime, die Stammaccorde mit ihren Versetzungen und den gebräuchlichsten Vorhalten, die zerstreute Harmonie und allenfalls der motus rectus, contrarius und obliquus theoretisch und an passenden Beispielen erläutert werden. Alles übrige, selbst die an sich einfachen Uebungen im Transponieren würden auszuschließen sein, da hiermit etwas wesentliches für den Schulzweck nicht gewonnen, wol aber die Zeit für die praktischen Gesangübungen zu sehr beschränkt wird. Indes mag der Lehrer, falls das übrige Unterrichtspensum es gestattet, von den vorgerückteren Schülern einige der bekannteren Choräle vierstimmig aussetzen lassen; abgesehen von dem großen musikalischen Werthe dieser Uebung tritt der Musikunterricht durch solche häusliche Aufgaben den übrigen Lehrgegenständen enger und würdiger zur Seite. Jene theoretische Grundlage ist aber auch erforderlich, um den Schülern die Einsicht in den Charakter und die Tonbewegung der behandelten Musikstücke zu eröffnen; um das einfachste zu erwähnen, so wird er erst mittels derselben verstehen lernen, weshalb ein Tonstück in derselben Tonart schließen müsse, in welcher es begonnen hat, warum der zweite Teil desselben sich in der Tonart der Ober- oder Unterdominante oder in einer verwandten Molltonart bewege, und dergleichen mehr. Ueber diese rein musikalische Unterweisung hinaus hat der Lehrer aber zweitens die geistig vorgeschritteneren Schüler in kurzer und möglichst klarer von überschwänglichen Gefühlsausdrücken freier Charakteristik auf die Richtung und den musikalischen Zusammenhang des vorliegenden Tonstücks aufmerksam zu machen. Das Verhältnis des Textes zu der Composition und der musikalischen Begleitung, der Charakter der einzelnen Stimmen, die Harmonie zwischen dem ethischen Gedanken und seinem musikalischen Ausdruck sind zur klaren Anschauung zu bringen, so daß der Schüler sich in dem Tonwerke mit Gefühl und Phantasie heimisch weiß und an den gewonnenen Grundsätzen eine sichere Abwehr gegen musikalische Ausartungen und Frivolitäten besitze, deren uns in manchen modernen Schöpfungen so viele entgegentreten. Auf solcher Grundlage werden sodann den Schülern die allgemeinen Formen der Motette und des Oratoriums klar gemacht werden können, so daß dieselben vermöge dieser Einsicht in die Gesetzmäßigkeit des Kunstwerkes vor falschen und verführerischen Ansichten über das vermeintlich

willkürliche und gesetzlose Verfahren der Kunst und des Genies bewahrt werden.

So tritt das Verständnis der musikalischen Darstellungsformen in enge und nothwendige Verbindung mit dem gesammten Erziehungszweck und zu der Bildung der Phantasie gesellt sich die ethische und selbst die verstandesmäßige Wirkung der Kunst, so daß einerseits der Schüler durch einen dergestalt geleiteten und sorgsam erwogenen Gesangunterricht in seiner allgemeinen Geistesentwickelung gefördert wird und andererseits dieser Unterricht ähnlich wie der Unterricht im Zeichnen einen würdigen Platz in dem Lehrplan der Schule ausfüllt. Es wird kaum nöthig sein auf die Unterstützung hinzuweisen, welche die ethische und religiöse Bildung der Schüler durch einen zweckmäßigen Gesangunterricht gewinnt; eine andere Wirkung desselben verdient indes hier noch eine besondere Betonung. Unsere Schulen zerfallen in verschiedene Klassen, deren Zusammenhang und innere Gemeinsamkeit rücksichtlich der einzelnen Fachwissenschaften wesentlich auf dem einträchtigen Wirken der Lehrer beruht und dem Schüler im allgemeinen weniger als wünschenswerth sichtbar ist. Um so mehr hat die Schule diejenigen Einrichtungen zu pflegen, in denen diese Gemeinsamkeit sich auch für den Schüler deutlich ausprägt und somit einen lebendigen und veredelnden Einfluß auf das Gesammtbewußtsein der Schule ausübt. Zu diesen Einrichtungen zählen aber neben den gemeinschaftlichen Morgenandachten und neben den Turnübungen vor allem die Singstunden, welche nicht nur in regelmäßiger Widerkehr Schüler verschiedener Klassen vereinigen und einem gemeinsamen Zwecke unterordnen, sondern auch in größeren Gesangaufführungen diese Gemeinsamkeit nach außen hin zur Darstellung bringen und dem Schüler einen gerechten Stolz auf den ganzen Körper einflößen, dessen thätiges Glied zu sein er sich zur Ehre rechnet. Diese Unterordnung des einzelnen unter die Gesammtheit und das Bewußtsein, daß er nur durch Hingabe an den gemeinsamen Zweck und durch selbstlose Zurückstellung des eigenen Ich die Leistung des ganzen fördern und sichern könne, ist von hohem Werth und namentlich auch von disciplinierender Wirkung. Eben deshalb ist der Gesangunterricht auch besonders belohnend und bei der erforderlichen pädagogischen Durchbildung des Lehrers in disciplinarischem Bezuge leicht zu handhaben. An dieser pädagogischen Eigenschaft fehlt es freilich leider nicht selten; ist es daher möglich, einem wissenschaftlichen und ordentlichen Lehrer der Anstalt auch den Gesangunterricht zu übertragen, so muß diese Einrichtung als die zweckmäßigste und wirkungsreichste unbedingt gewählt werden. Geht dies aber nicht an, so haben die übrigen Lehrer und insbesondere der Director die Verpflichtung

durch ihre öftere Anwesenheit und sonst bezeugte Teilnahme dem Gesanglehrer helfend zur Seite zu treten.

§ 38.

Wie schon bemerkt hat die Schule sich mit der Pflege der Instrumentalmusik nicht zu befassen. Bei der weiten Verbreitung des Klavierspiels und bei der erklärlichen Neigung der meisten Eltern, ihre Kinder in demselben unterweisen zu lassen, sind indes einige Bemerkungen hierüber um so mehr am Orte, als die Einwirkung des Musikunterrichts auf die gesammte Bildung des Kindes und auf sein Verhältnis zu dem Zwecke der Schule pädagogischer Seits selten gewürdigt, ja kaum berührt wird. Höchstens daß ein eifriger Lehrer mündlich über den Zeitverlust klagt, welcher den Schulstudien durch die ausgedehnten Uebungen im Klavierspiel zugefügt wird; und auch dieser Gesichtspunkt verdient freilich volle Berücksichtigung. Denn bei den jetzt so hoch gespannten Forderungen an die Fertigkeit des Pianisten sind allerdings tägliche stundenlange Uebungen nöthig, um nur einigermaßen der technischen Schwierigkeiten Herr zu werden, und dieser Zeitaufwand steigert sich, je geringer die Anlage des Zöglings oder je größer sein und seines Musiklehrers Verlangen ist außerordentliches zu leisten. An sich wäre es aber schon ein Vorteil, wenn die Hälfte derer, welche sich jetzt des Klavierspiels befleißigen, diese Beschäftigung völlig aufgäben und die ersparte Zeit und Kraft anderen Studien zuwendeten, für welche sie mehr Anlage besitzen oder welche die gesammte geistige Aufgabe der Menschheit unmittelbarer zu fördern geeignet sind. Denn in ersterem Bezuge ist dieses doch die Wahrheit, daß bei vielen die erlangte Fertigkeit in keinem Verhältnis zu dem Zeit- und Kraftaufwand steht und überdies bald erlischt, wenn der Ernst des Berufslebens die Fortsetzung der Uebungen nicht mehr gestattet, und andererseits handelt es sich in der Mehrzahl der Fälle gar nicht um die eigentliche Aufgabe der Kunst sondern nur um eine allerdings von künstlerischen Gesichtspunkten begleitete Fertigkeit, welche manche Annehmlichkeit bietet aber mit der Darstellung des wirklich schönen oder gar mit der Förderung des sittlichen Lebenszwecks wenig oder nichts zu thun hat. Der Kunst selbst geschieht hierdurch kein Eintrag; sie kann vielmehr nur gewinnen, wenn die große Zahl der unberufenen von ihr fern gehalten wird, und selbst der gesellige Verkehr würde veredelt und gehoben werden, wenn er sich mehr in geistigem Gespräch und im Ideenaustausch bewegte als durch mittelmäßige Ausführung gehaltloser Compositionen die wenigen Kenner unter den Zuhörern peinigte, die übrigen aber zu allgemeinen Phrasen und unwahrer Bewunderung verlockte. Indes

auch abgesehen hiervon verfolgt der übliche Unterricht im Pianospiel meistens Bahnen, welche von einer wirklich musikalischen Bildung und der geregelten Entwickelung der Phantasie weit ablenken, den übrigen Erziehungszwecken aber schnurstracks zuwiderlaufen. Der Mehrzahl der Musiklehrer sind die eigentlich pädagogischen Gesichtspunkte gänzlich verborgen; selbst Virtuosen gehen sie vornehmlich darauf aus, auch ihre Schüler zur Virtuosität heranzubilden, weshalb ihre Wahl abgesehen von den technischen Uebungen hauptsächlich auf solche Musikstücke fällt, welche durch große Schwierigkeiten frappante Uebergänge und bunte Tonmischungen eine sinnlich glänzende Wirkung beanspruchen, den Ernst der Kunst mit ihren eigentümlichen und sittlichen Zwecken aber gänzlich außer Acht lassen. Durch solche Wahl wird aber das Gemüth und die Phantasie des Zöglings nicht geläutert und gekräftigt sondern zerstreut und verwüstet, eine Verwüstung, deren Wirkung bei körperlich schwächeren Naturen zumal weiblichen Geschlechts sich nicht selten in der Ueberreizung und Zerrüttung der Nerven fortsetzt. Wo also immer der Lehrer sich bei den Eltern Gehör verschaffen kann, da sollte er mit Nachdruck auf die Gefahren eines übel geleiteten Musikunterrichts hinweisen und er wird dies mit um so größerem Erfolge thun können, wenn er selbst ein Kenner und Verehrer der Kunst seine Warnungen nur gegen das unberechtigte oder verkehrte Studium derselben richtet. Diese Abwehr genügt aber nicht; vielmehr hat er, falls der betreffende Schüler überhaupt Anlage und Neigung für die Musik besitzt, auch auf die positiven Grundsätze hinzuweisen, nach welchen der Betrieb dieser Kunst geregelt werden soll. Dieselben fallen im wesentlichen mit den vorbezeichneten Gesichtspunkten für den Gesangunterricht zusammen, nur daß ihre Anwendung bei dem häuslichen Unterricht des einzelnen Schülers noch durchgreifender und methodischer Statt haben muß. Die Grundsätze für die Wahl der Stücke erleiden freilich insofern eine Aenderung, als bei dem Klavierunterricht die geistliche Musik hinter die weltlichen Compositionen zurücktritt; allein auch von diesen sind nur die mustergiltigen auszusondern, an denen namentlich unter den Werken der früheren Tonmeister wahrlich kein Mangel ist. Alles weichliche zerflossene und auf den sinnlichen Effect oder die Anregung der Leidenschaft berechnete ist auszuschließen und überdies fehlt es auch nicht an Klaviercompositionen ernsteren Stils (z. B. Clementis gradus ad Parnassum und J. S. Bachs wohltemperiertes Klavier), welche in wohlgeordnetem Gange den Schüler jahrelang beschäftigen, seine Phantasie auf die strengen Kunstformen leiten und gleichwol des melodischen Elements keineswegs entbehren. Selbst bei den weltlichen Stücken soll man aber in maßvoller Analyse auf den Inhalt und die Bewegung des musikalischen Gedankens aufmerksam machen, wozu die reichen Formen der vollständigen

Sonate oder Symphonie nicht nur Gelegenheit sondern für den denkenden Lehrer sogar die Nöthigung bieten. Die Regelung dieses Verfahrens im einzelnen, desgleichen die Ausdehnung und Methode des Unterrichts in der musikalischen Theorie liegt allerdings außerhalb der Grenzen unserer Betrachtung, so sehr auch der schon gerügte Mangel an pädagogischer Durchbildung bei vielen Musiklehrern zu einer näheren Erörterung dieses Gegenstandes auffordert. Eine unmittelbare Einwirkung auf dieses Gebiet besitzt aber die Schule in der Anordnung der häufig vorkommenden und an sich sehr lobenswerthen Schulconcerte, bei denen sie auf strenge Auswahl der vorzutragenden Compositionen und auf Ausschluß aller bloßen Bravourstücke zu dringen hat.

§ 39.

Unähnlich den beiden bisher betrachteten Künsten ist die Poesie auf der Schule in allen ihren Gattungen zur Bildung der Phantasie verwendbar; ein weiterer Unterschied ist, daß beim Zeichen- und Gesangunterricht die Schüler zur Aneignung einer bestimmten Fertigkeit geführt werden sollen, während ihnen hier nur das Verständnis der Dichtungen und eine entsprechende Geschmacksbildung zugemuthet wird. Mußte der Lehrer also bei jenen beiden Unterrichtszweigen eine verschiedene Beanlagung der Schüler in Anschlag bringen, so richtet sich bei der Erklärung der Dichterwerke seine Forderung gleichmäßig an alle. Denn die metrischen Uebungen, welche etwa im deutschen und lateinischen Unterricht der oberen Klassen angestellt werden, sind zwar für die sichere Auffassung der Versmaße und der dichterischen Ausdrucksweise sowie für die Förderung des Sprachunterrichts von Bedeutung; allein eine selbstständige Beziehung zu der Dichtkunst sollen sie nicht vermitteln. Eine vermeintliche dichterische Anlage hat aber die Schule bei ihren Zöglingen nicht zu fördern sondern nur, wo sie von einer solchen Kenntnis erhält, zu überwachen und ihr allzufrühzeitiges Vordrängen zurückzuweisen. Es handelt sich hier also nur um die sichere Bildung des Geschmacks und verwandter Regungen auf dem Gebiete des Gemüths, zum Teil auch des Verstandes und lediglich von diesem Gesichtspunkte aus haben wir hier die stufenmäßige Auswahl der zu erklärenden Dichterwerke festzustellen; welche anderen Ziele sprachlicher oder litterarhistorischer Art sonst auf die Wahl des Schriftstellers bestimmend einwirken, das wird die Erörterung der betreffenden einzelnen Unterrichtsfächer lehren.

Beginnen wir also unsere Betrachtung mit den deutschen Dichtungen, so ist unter ihnen, wie schon gesagt, eine der Fassungskraft der Schüler und den Entwickelungsstufen ihrer Einbildungskraft angemessene Auswahl

zu treffen. Demnach bieten sich für den frühesten Schulunterricht diejenigen weltlichen und Kirchenlieder als der geeignetste Stoff dar, welche zugleich für den Unterricht im Gesang und in der Religion benutzt werden. Um jede Ueberladung zu vermeiden dürfen denselben nur wenige einfache und kurze Gedichte zugesellt werden; das Märchen, obwol vorzugsweise dem Gebiete der Phantasie angehörig, liegt eigentlich außerhalb des Schulunterrichts und läßt überhaupt nur eine sparsame und vorsichtige Verwendung zu. Von Quarta ab ist es gestattet in den deutschen Unterricht leichte Gedichte zumal der erzählenden Gattung hineinzunehmen; besonders ist aber die Tertia der geeignete Ort für die Erklärung unserer besten und bekanntesten Balladen und Romanzen. Hier liefern Schiller und Uhland das passendste Material, denen sich einzelne Gedichte derselben Gattung von anderen Dichtern nach einer sorgfältig gewählten Sammlung anschließen mögen. Hierbei thut indes strenge Sichtung Noth; alles, was sich in einer übermäßigen und dem jugendlichen Gemüth fremden Sentimentalität bewegt, desgleichen alle Lieder, welche durch übertriebenen Farbenschmuck den Mangel an wahrer künstlerischer Gestaltung oder an sittlichem Gehalt verdecken (z. B. Freiligraths Löwenritt oder der Blumen Rache) sind auszuschließen. Auch Herders Cid eignet sich trotz seiner sonstigen Vorzüglichkeit für diese Stufe nicht, welche für das fremdartige Colorit und die romantische Zuspitzung mancher sittlichen Begriffe in demselben kein Verständnis mitbringt. Der Secunda sind leichtere Dramen historischen Inhalts namentlich von Schiller zuzuweisen, auch Lessings Minna von Barnhelm übersteigt im ganzen die Fassungskraft der Schüler nicht, wiewol es fast Schade ist den ungewöhnlichen Reiz und die vollendete Kunst dieses Stückes nicht der obersten Unterrichtsstufe vorzubehalten. Aus der epischen Dichtung darf für diese Klasse, etwa mit Ausnahme einiger Idyllen (so des siebenzigsten Geburtstages von Voß) nichts als Göthes Hermann und Dorothea gewählt werden; Stoff und Behandlung, die Gemüthstiefe und der geschichtliche Hintergrund dieses Gedichts machen es für dieses Alter zu einem Bildungsmittel, welches durch kein anderes ersetzt werden kann. Ueberdies treten in der Secunda die Odyssee und die Aeneide ergänzend hinzu, wie auch schon in der Tertia einige passende und mit großer Vorsicht zu wählende Abschnitte aus Ovids Verwandlungen ihre Wirkung auf die Geschmacksbildung nicht verfehlen werden. Diese Vorsicht hat sich aber nicht nur auf die Entfernung des sittlich anstößigen zu beschränken; auch die übertriebenen und unschönen Schilderungen wie z. B. der Kampf der Centauren und Lapithen sollten eigentlich ausgeschlossen werden. Neben jenen dramatischen und epischen Dichtungen dürfen auch einige lyrische Lieder von Schiller, Göthe u. a. in der Secunda nicht übergangen werden,

so namentlich von dem ersteren der Spaziergang und die Glocke. Unter ihnen sind aber nur diejenigen zu wählen, welche ein abgeschlossenes beruhigendes und edles Bild geben; alle krankhafte Resignation, falscher Weltschmerz, leidenschaftliche Schilderungen der Liebe und dergleichen sind zu vermeiden und der Satz des Juvenal „debetur pueris reverentia" verdient hier die ausgedehnteste und strengste Anwendung. Für die oberste Klasse bieten aus dem Drama sich Göthes Iphigenia und Tasso dar, woneben Götz von Berlichingen und Egmont der Privatlectüre überwiesen werden mögen. Auch Lessings Nathan und Emilia Galotti können hier ungeachtet einiger Bedenken bei ihrer Wichtigkeit für die Entwickelung der deutschen Litteratur und bei ihren sonstigen Vorzügen nicht unberücksichtigt bleiben. Daneben bieten Sophokles und wo das englische gelehrt wird Shakspere reichen Stoff um die Gesetze der dramatischen Kunst zu erläutern und das Wachsen der Leidenschaft mit seinen sittlichen Folgen wie die Wirkungen des sittlichen Conflicts zur Anschauung zu bringen. Aus der Lyrik gewähren die schwereren und vollendeteren Lieder von Schiller (Ideal und Leben), Göthe (Widmung) und anderen, neben ihnen auch Horaz, aus dem Epos Homer, dessen vollständige Lectüre auch aus anderen Gründen von den Schülern zu fordern ist, hinlänglichen Anlaß um die charakteristischen Unterschiede der Dichtungsgattungen, die Einheit der Composition, das Verhältnis der Episode zum Gesammtplan und anderes der Art grundsätzlich und lebendig zu erörtern. Der deutsche Roman entzieht sich eigentlich bei der Ausdehnung der einzelnen Werke, bei der Seltenheit wirklich guter Muster und bei der sittlichen Bedenklichkeit mancher Situations- und Charakter-Schilderungen der genauern Behandlung innerhalb der Schule; als Beispiel dürfte nur die Novelle von Göthe, vielleicht auch ein Auszug aus Immermanns Münchhausen zu empfehlen sein. Im übrigen tritt hier die sorgfältig zu leitende Privatlectüre der Schüler und die Benutzung der Schülerbibliothek ergänzend hinzu. Ueber diese Einrichtung an unseren Schulen ist später noch genauer zu reden; hier mag nur betont werden, daß der Lehrer nachdrücklichst gegen die Vielleserei zu warnen, die nach seiner Anleitung getroffene Wahl mit seiner Aufsicht zu begleiten und durch passende Erläuterungen und Anknüpfungen mit dem sonstigen Unterricht in Verbindung zu setzen, das wirklich ungeeignete aber streng auszuschließen hat. Denn wiewol die Wirkung des massenhaften Lesens nicht für alle Schüler gleich nachteilig ist, auch manches sittlich oder ästhetisch anstößige von einzelnen unbefangenen Naturen ohne Schaden gelesen wird, so ist doch die Gefahr für die Bildung der Phantasie und des Gemüths zu groß, um hier nicht die äußerste Vorsicht zu erheischen. So darf Wieland überhaupt den Schülern nicht in die Hand gegeben

werden, und wenn der Unterricht in der Litteraturgeschichte seine Berücksichtigung fordert, so genügt das Vorlesen einzelner passender Abschnitte aus dem Oberon und allenfalls einiger Briefe aus dem Aristipp durch den Lehrer. Die romantische Schule mit ihren sittlichen Bedenken, desgleichen E. Th. A. Hoffmann und Jean Paul mit ihren ästhetischen Verunstaltungen sind aber möglichst fern zu halten, und wo dieses bei der doch nie völlig zu controlierenden Privatlectüre der Schüler nicht angeht, da hat der Lehrer wenigstens mit voller Entschiedenheit seine berichtigenden und maßgebenden Bemerkungen hinzutreten zu lassen. Für den geschichtlichen Roman kann aber mittels der Privatlectüre von W. Scott ein ausgedehnterer Gebrauch gemacht werden; der nationale Hintergrund seiner Werke, die Reinheit der gesammten sittlichen Auffassung, die Bedeutung der Situationen, der Reiz der landschaftlichen Schilderung, die folgerechte Entwickelung der Charaktere machen ihn für diese Gattung in seinen Hauptwerken zu einem unübertrefflichen Muster. *)

Für die neueren fremden Sprachen, welche auf unseren Schulen gelehrt werden, treten bei der Wahl der Lectüre andere Gesichtspunkte namentlich philologischer und litterarhistorischer Natur in Kraft; indes sind die besseren hierher gehörigen Chrestomathieen meistens auch in ästhetischer und sittlicher Hinsicht sorgfältig zusammengestellt. Es wird deshalb kaum nöthig sein gegen manche seltsame und widerwärtige Erscheinungen aus der französischen Romantik zu warnen oder für die Auswahl unter den neueren französischen Conversationsstücken besondere Vorsicht zu empfehlen; die Leichtfertigkeit in vielen der letzteren ist ohnehin kenntlich genug. Auch bei Shakspere fehlt es ja an derben und anstößigen Stellen nicht; allein das ärgste der Art wird der Lehrer schon auszuschließen wissen und im allgemeinen ist er doch von der Lüsternheit frei, welche eigentlich den Sitten des jugendlichen Lesers Gefahr droht. Durch manches andere, welches wir mit Recht von unserer Unterhaltung und von unserem täglichen Gedankenkreise ausschließen, ist aber der Primaner schon bei der Lectüre der Alten gewöhnt hindurchzugehen und es kommt somit hierbei nur auf die Behandlungsweise des Lehrers an, wovon an seinem Orte die Rede sein wird.

*) Bei der obigen Auswahl sind die Dichtungen des deutschen Mittelalters übergangen, nicht als ob ihr künstlerischer Werth und ihre Bildungskraft irgend in Abrede gestellt werden sollte, sondern weil für die Bildung der Phantasie das bezeichnete genügt und weil bei weitem nicht alle Schulen diese Dichtungswerke im Original vorzulegen und zu erklären vermögen. Uebergangen sollen sie desungeachtet nicht werden; aber sie finden einen passenderen Platz bei der Erörterung des Unterrichts in der deutschen Litteraturgeschichte.

§ 40.

Neben der sorgfältigen Wahl der Dichterwerke ist ebenso ein strenges Maß für ihre Benutzung geboten und die Anhäufung des Stoffs hier mehr als bei irgend einem anderen Lehrgegenstande zu vermeiden, nicht nur aus Gründen der besonderen Didaktik, welche überall auf völlige Ausbeutung und klare Durchdringung des eng begrenzten Materials zu dringen hat, sondern mehr noch um des allgemeinen pädagogischen Zwecks willen. Denn bei gehäufter poetischer Lectüre ist eine klare Erkenntnis der Kunstformen ebenso wenig möglich als eine gerechte und auf eindringendes Verständnis gegründete Würdigung der einzelnen Dichterwerke; durch dieselbe wird daher nicht die geregelte Entwickelung sondern die Ueberreizung der Phantasie herbeigeführt, welche auch in sittlichem und intellectuellem Bezuge höchst nachteilig wirken muß. Denn die übermäßige Beschäftigung mit den Dichtungen entwöhnt die Jugend des scharfen und gesammelten Denkens und fördert die geistige Zerstreuung; sie bannt ihre Gedanken in eine geträumte Idealwelt, welcher die Vorgänge und Forderungen des täglichen Lebens nicht entsprechen. Sie weckt also Gleichgiltigkeit und sogar Abneigung gegen die sittliche Pflicht, deren strenge Erfüllung von einem abwechselnd leidenschaftlich erregten und dann wider erschlafft zusammensinkenden Gefühle nicht erwartet werden kann. Allein nicht der Genuß und die Darstellung des schönen sondern die Verwirklichung des guten ist der oberste Lebenszweck; nach diesem Ziele hat sich also auch die ästhetische Erziehung des Menschen zu strecken. Ueberdies erzeugt eine so ausgedehnte Dichterlectüre, welche eben deshalb eine klare Auffassung der Gesetze für das künstlerische Schaffen nicht gestattet, gar leicht und häufig den Irrtum, als ob all unser Wirken mehr von angeborener Genialität als von stetiger Anstrengung abhinge; natürlich muß derselbe zumal in Verbindung mit eitler Selbstüberschätzung die Arbeitslust schwächen. Für die Richtigkeit dieser Ansicht spricht das nicht nur äußerlich traurige sondern auch innerlich zerrüttete und verwüstete Leben so mancher Künstler deutlich genug, ganz zu schweigen von allen denen, welche durch übertriebenen Kunstgenuß und wegen der vermeintlichen eigenen Begabung sich für andere Berufszweige untauglich machen. Dem gegenüber ist es die Pflicht des Lehrers, gelegentlich auf den anhaltenden Fleiß aufmerksam zu machen, welchen unsere wahrhaft großen und gesunden Dichter auf ihre Ausbildung verwendet haben.

Die Wirkung der so gewählten und so begrenzten Dichterlectüre ist für die gesammte Geistesbildung von der größten Bedeutung; denn innerhalb der dichterischen Form ruht ein Reichtum an Gedanken und An-

schauungen, welcher auch Verstand und Gemüth des Lesers in die mannigfachste Bewegung setzt. Diese Wirkung ist überdies um so sicherer zu berechnen und zu leiten, als durch das klare Wort die Auslegung der Dichtung vor Irrtümern behütet wird, denen unsere Erklärung bei den Schöpfungen der übrigen Künste leichter unterliegt. Hier haben wir es indes nicht mit dem Einflusse der Poesie auf Verstandes- und Gemüthsbildung zu thun, wiewol kein denkender Lehrer dieselbe bei der Wahl und Erklärung der Dichterwerke außer Acht lassen wird, sondern es handelt sich zunächst nur um die Bildung des Geschmacks durch die Mittel der Dichtkunst; also hat der Lehrer auch nach diesem Gesichtspunkt seine Maßnahmen zu treffen. Sein Unterricht wird deshalb, weit entfernt nur der Ergetzung zu dienen, darauf berechnet sein müssen, daß der Zögling nach abgeschlossenem Schulcursus die Grundsätze der Aesthetik in angewandter Weise und auf dem Wege der concreten Anschauung in sich aufgenommen habe. Indem wir hiernach sein Verfahren im allgemeinen regeln, sehen wir einstweilen von der genauen Didaktik für die einzelnen Klassen ab, da hiervon bei der näheren Erörterung des deutschen Unterrichts zu sprechen ist.

Vor allem hat der Lehrer dahin zu wirken, daß die ganze Klasse beschäftigt und die vorliegende Dichtung von allen Schülern aufgefaßt und verstanden werde. Zu dem Ende ist das Gedicht zuerst von denselben abwechselnd vorzulesen; sodann hat der Lehrer in gedrängter Ausführung auf die geschichtliche, nationale oder ethische Grundlage des Gedichts hinzuweisen, auf den unteren Stufen nur in allgemeiner Weise, eingehender und mit engerer Beziehung zu den Bildungsmomenten der übrigen Unterrichtsfächer auf den oberen Klassen. Hierauf wird die Gliederung der Dichtung, das Verhältnis ihrer einzelnen Teile zu dem ganzen und der übergreifende einheitliche Gedanke zu erörtern sein, wobei sich die Gelegenheit bietet auf einzelne nach Inhalt und Form oder nach ihrer Stellung in dem Gedicht hervorragende Stellen und allgemeine Sentenzen näher einzugehen. Endlich sind die sachlichen und sprachlichen Schwierigkeiten zu erläutern, auch wo es nöthig ist, der Unterschied zwischen poetischer und prosaischer Ausdrucksweise bemerkbar zu machen und namentlich auch die Strenge und Kunst der metrischen Form zur Anschauung zu bringen. Hat sich hiernach der Lehrer von einem genügenden Verständnis des Gedichts durch die Klasse überzeugt, so ist dasselbe nochmals und nunmehr in angemessener und ausdrucksvoller Recitation von den Schülern, in Einzelfällen auch von dem Lehrer vorzulesen; die wichtigeren und nach ihrem Umfange hierzu geeigneten Gedichte müssen ganz oder teilweise von der ganzen Klasse auswendig gelernt werden. Durch dieses Verfahren werden auch die Declamationsübungen von den Verkehrtheiten befreit, an

denen sie jetzt noch vielfach kranken, und zu einem allgemeinen Förderungsmittel der Klasse umgestaltet. Auf den obersten Stufen, zumal bei der Erklärung epischer und dramatischer Dichtungen hat der Unterricht auch auf die von dem Dichter gebrauchten Kunstmittel, auf die Anlage Verwickelung und den Umschwung der Handlung, auf die Einheit und Klarheit der Charakterschilderung, auf die Gesammtidee des Stücks und ihre Beziehung zu dem allgemeinen sittlichen und religiösen Bewußtsein der betreffenden Zeit und des betreffenden Volks aufmerksam zu machen. Nur darf diese Analyse weder alles einzelne erklären wollen, da man auch der eigenen Anschauungskraft der Schüler vertrauen und ihr Teil überlassen muß, noch darf sie in allzu subtile Erwägungen übergehen, welche dem Schüler weder ästhetisch verständlich sind noch ihre ausreichende Rechtfertigung in der klar vorliegenden Absicht des Dichters finden. Nicht nur daß hierdurch die Auffassung des gesammten Kunstwerks verdunkelt und der unbefangene Genuß des Schülers am schönen verkümmert wird, sondern die Jugend wird hierdurch auch vorzeitig zu einer Sicherheit und Keckheit des Urteilens verleitet, welche ihr nicht zusteht. Thörichte Erörterungen, z. B. über Affect und Pathos bei Schiller, oder über seine Behandlung des Schicksals und dergl., welche vor nicht allzulanger Zeit als Aufsatzthemata in den Programmen aufgeführt wurden und ihr Vorkommen nicht sowol dem Bildungsbedürfnis des Schülers als einem zeitweiligen Interesse des Lehrers verdanken, müssen strenge ausgeschlossen bleiben.

Uebrigens lassen sich der Lectüre sehr angemessene Aufgaben für die deutschen Aufsätze entnehmen, teils um durch Nachahmung oder auch prosaische Umformung des Gedichts zum besseren Verständnis des Urbilds zu führen, teils auch um in zweckmäßiger Verfolgung der mündlichen Erläuterung das Urteil der Schüler zu klären und dem Lehrer die Gewißheit zu verschaffen, daß seine Erklärung richtig verstanden sei. Indes werden auch diese Aufgaben stets auf den allgemeinen Bildungszustand der Schüler Rücksicht nehmen müssen und nicht Arbeiten von allen verlangen, welche nur von einzelnen begabten Naturen geliefert werden können, noch auch das Nachdenken der Schüler auf unfruchtbare Abstractionen lenken, welche eine lebendige Anregung der Phantasie und die Wahl eines glücklichen und fließenden Ausdrucks gleich sehr erschweren.

§ 41.

Endlich ist noch ein Hilfsmittel für die Geschmacksbildung zu erwähnen, welches trotz seiner scheinbar äußerlichen Natur der Lehrer weder bei sich selbst noch bei den Schülern außer Augen setzen sollte, die Rücksicht nämlich

auf den äußeren Anstand. Die Wichtigkeit desselben für Aufrechterhaltung der guten Sitte und Zucht unter den Schülern wird später berührt werden, hier gilt es nur seine Bedeutung für die Entwickelung des Schönheitssinnes hervorzuheben. Die heutige Lehrerwelt klagt zwar eher über das stutzerhafte Auftreten vieler Schüler in den oberen Klassen als über Mangel an äußerer Gesittung, welche in der That jetzt verbreiteter ist als sonst. Allein selbstverständlich soll hier der Zierbengelei nicht das Wort geredet werden; Eitelkeit des Benehmens und wahrer Anstand sind vielmehr innere und äußere Gegensätze und wenn auch manche Roheit der früheren Zeit verschwunden ist, so treten dieselben Erziehungsaufgaben doch immer wider an jeden Lehrer heran. Unter dem Anstand, welcher hier gemeint wird, ist Ordnung und Sauberkeit in der Kleidung wie in den Heften, eine gefällige und von Selbstüberwachung zeugende Haltung des Körpers und Sorgfalt der Rede auch außerhalb des eigentlichen Unterrichts und im Verkehr zwischen Lehrern und Schülern und der letzteren unter einander zu verstehen. Einer Empfehlung dieser Vorschriften sollte es zwar bei ihrer Wichtigkeit für die Gewöhnung des Auges und des Ohres und für die Entwickelung des Formensinnes gar nicht bedürfen; und doch wie häufig werden dieselben nicht nur von den Schülern, was ja nicht auffallen kann, sondern auch von den Lehrern bei Seite gesetzt! Die Geschichte unseres Schulwesens erzählt uns allerdings von manchem ausgezeichneten Lehrer, dessen äußere Haltung und Bewegung, dessen Kleidung und auch Handschrift eine Vernachlässigung zeigte, welche sonst mit Recht aus den Umgangsformen der gebildeten Welt verbannt ist, und man hat sich in Folge dessen wol zu dem Vorurteil verirrt, als ob diese Nachlässigkeit eine nothwendige Eigenschaft der Gelehrten sei und als ob äußere Eleganz auch innere Flachheit verrathe. Richtig ist indes nur, daß das einsamere und vom Weltverkehr entferntere Leben des Gelehrten ihn leicht zu jener Vernachlässigung verleitet und sein mehr auf den Inhalt und die Sache gewendetes Denken den Blick für die äußeren Verkehrsformen und die Aufmerksamkeit auf die eigene Haltung abstumpft. Allein was an dem Gelehrten im Grunde doch mehr verziehen als gelobt werden mag, das ziemt noch keineswegs dem Lehrer und jene ausgezeichneten Männer errangen ihre Erfolge durch die sonstige Bedeutung ihrer Persönlichkeit, durch ihr hervorragendes Wissen und Unterrichtsgeschick trotz des Mangels an äußerem Anstande. Der Lehrer soll aber in jedem Betracht ein Muster für seine Schüler sein und gerade in dem jetzt besprochenen Bezuge wirkt sein Beispiel mehr als alle Lehren, weil er dem Schüler den Beweis für die Richtigkeit und Erfüllbarkeit der Forderungen in der lebendigen Anschauung dessen vor Augen führt, den er auch sonst zu verehren und zu lieben gelernt

hat. Die Gewöhnung an Sauberkeit der Kleidung, an aufrechte Haltung und ungezwungene Bewegung des Körpers, an reinliche und gute Handschrift, an gefällige und höfliche Redeweise schärft aber nicht nur den Blick für Schönheit und Harmonie der Form, sondern sie verhütet auch sonst manche Ausartung und erleichtert die Selbstbeherrschung in unmerklicher aber stetiger und eben deshalb sehr wirksamer Weise. Das englische Sprichwort „cleanliness is next to godliness" enthält in einem etwas weiteren Verstande doch viel mehr Wahrheit, als man seinem etwas übertriebenen Ausdrucke gerne zugestehen möchte.

Kapitel 3.

Bildung des Gemüths.

§ 42.

Die Erziehung des Gemüths soll das Kind von der *Empfindung* zum *Gefühl*, von diesem zur Auffassung und Erfüllung der *Pflicht* leiten; das Ergebnis ist also die befestigte *Sittlichkeit*, die Gewinnung leitender *Grundsätze* und die stetige Beziehung dieser Grundsätze zu dem handelnden Subject, welche ihren Ausdruck in der Gegenwart des *Gewissens* findet. Daß Empfindung und Gefühl nicht gleichbedeutend sei, daß erstere vielmehr die unmittelbare Erregung des Gemüths und seine hierdurch bedingte Abhängigkeit von dem erregenden Object bezeichne, letzteres aber die thätige Einwirkung des Subjects auf diese Erregung ausdrücke, um dieselbe zu durchdringen, zu klären und durch Beziehung auf gleichartige Empfindungen zu stärken und in ein bleibendes Verhalten des Gemüths umzuwandeln, dies ist schon oben bemerkt (§ 13). Hiermit ist aber noch nicht ausgesprochen, daß jedes Gefühl in seiner dermaligen Gestalt ein sittlich berechtigtes sei, welches in dieser Form uns bestimmen dürfe; wie es vielmehr irrige Vorstellungen und unschöne Bilder giebt, so giebt es auch einseitige Gefühle, welche immer der Berichtigung bedürfen und erst durch die fortdauernde Beziehung und Abwägung gegen einander sich zu allgemeinen Normen für unser Handeln erheben. Weil aber das Gemüth nicht die Erkenntnis der Dinge nach ihrem Inhalt noch die Anschauung ihrer Form verfolgt, sondern überall mit der Ermittelung des Werthes beschäftigt ist, welchen die Eindrücke der Dinge für uns haben,

weil demnach die Thätigkeit des Gemüths sich im Verlangen und Zurückweisen, im Begehren und Verabscheuen bewegt und deshalb in nächster Beziehung zu der obersten und bestimmenden Geisteskraft, dem Willen steht, darum schätzt auch jedermann seine Gefühle höher als seine Vorstellungen oder als die Producte seiner Einbildungskraft und glaubt sich berechtigt, diesen Gefühlen einen bleibenden Werth und eine bestimmende Kraft beizumessen, welche sie an sich nicht beanspruchen dürfen. Dieses Verhältnis erschwert einerseits die sittliche Erziehung des Kindes, weil dasselbe nicht geneigt ist seine Gefühle aufzugeben und zur Behauptung derselben einen beträchtlichen Widerstand leistet; andererseits wird bei richtiger Behandlung hierdurch die Aufgabe des Erziehers erleichtert, weil sein Thun sich unmittelbar an die bestimmende und einheitgebende Thätigkeitsform des jugendlichen Geistes wendet und somit jedes von ihm erlangte Ergebnis in dem Gesammtverhalten des Zöglings nachwirkt. Verkehrt würde es somit von ihm sein und ebenso wenig Einsicht in den geistigen Organismus als Achtung vor dem menschlichen Werthe seines Zöglings verrathen, wenn er die Gefühle desselben kurzweg unterdrücken oder abweisen wollte. Vielmehr hat er denselben, wie demnächst näher dargethan werden soll, ätiologisch nachzugehen, ihren berechtigten Kern zu schonen und zu hegen und sie durch Beziehung und Ausgleichung mit anderen Gefühlen desselben Zöglings oder mit den Gefühlen anderer Menschen und mit den Forderungen der Religion und des Sittengesetzes zu verallgemeinern zu veredlen und auf den richtigen Grad der Stärke zurückzuführen. Durch dieses Verfahren wird die Thätigkeit des Gemüths nicht unterdrückt noch in falsche Bahnen gelenkt, sondern in richtiger Zucht und gesunder Entwickelung gehalten; der Lehrer sichert sich die genaue Bekanntschaft mit dem Gemüthszustande seines Zöglings und die geistige Herrschaft über denselben und der Zögling gewinnt sittliche Grundsätze von bleibendem und allgemeinem Werthe, d. h. die Bedeutung und maßgebende Kraft der Pflicht schlägt in ihm lebendige Wurzeln. Ist der Schüler diesen Weg geleitet, so wird ihm der Sinn des Fichteschen Ausspruchs „Handle so, daß du die Maxime deines Willens als ewiges Gesetz für dich denken könnest“ oder mit anderen Worten „Handle aus dem Pflichtgefühle heraus“ klar werden und er wird die Gebote des Sittengesetzes nicht mehr als einen äußeren Zwang ansehen, sondern als selbsterlebte und in eigener Gemüthsentwickelung gewonnene Regeln freiwillig befolgen und sie um so höher schätzen, je mehr er sie als einen Teil seines Wesens erkannt hat. Dieses Weges zu gehen ist aber der Lehrer um so mehr angewiesen, als er sonst bei der menschlichen Schwäche und Sündhaftigkeit der Gefahr unterliegt, in den weicheren Naturen das Gefühl zu verschüchtern und zu verkrüppeln, in

den trägeren dasselbe überhaupt, soweit dies denkbar ist, zu ersticken, in den gefühlskräftigeren aber Trotz und Verstockung hervorzurufen und die zurückgehaltene und übelgeleitete Gluth des Gefühls zu Leidenschaften heranwachsen zu lassen, welche die edlere Anlage überwuchern und verzehren. Es kann hier nicht die ganze Gefühlsscala durchgegangen werden; aber auch der oberflächliche Kenner des menschlichen Herzens weiß, daß neben dem Mitleid die Schwäche, neben dem berechtigten Unwillen über erlittenes oder angeschautes Unrecht der Zorn, neben der Bewunderung fremder Größe der Neid steht und daß die gesunde und lobenswerthe Fröhlichkeit des Kindes allzuleicht in Ausgelassenheit und flatterhaftes Wesen, in Leichtsinn und Vergnügungssucht ausartet. Allen diesen Gefühlsregungen des Zöglings seine weckende und mäßigende, seine zügelnde und ausgleichende Thätigkeit zuzuwenden und das lebhaft pulsierende oder krankhaft bewegte Gemüth in das feste aber gesundende und kräftigende Bett strenger Pflichterfüllung zu leiten, das ist die schwere aber lohnende Aufgabe des Lehrers, welche seine Kraft stetig in Anspruch nimmt, aber auch stetigen Gewinn bringt und durch den fortdauernden Einblick in das lebendige Getriebe des jungen Herzens wie durch das in diesem erweckte Vertrauen auf die sichere Führerschaft seines Erziehers ein unauflösliches und beseligendes Band der Liebe um beide schlingt.

§ 43.

Bei der ethischen Grundrichtung des Gemüths und bei seiner unmittelbaren Beziehung zu dem Willen sind auch die Bildungsmittel für dasselbe, soweit sie dem Unterrichte angehören, auf dem Gebiete der ethischen Wissenschaften, also in der Geschichte und Religion zu suchen; außerdem kommt hier der Inhalt der Schriftsteller in Betracht. Jene beiden vereinigen sich zunächst auf der untersten Unterrichtsstufe in der biblischen Geschichte, welche zur Weckung der Empfindung ganz besonders geeignet ist; weiter hinauf treten aus dem Geschichtsunterricht das biographische Element und der sittliche Zusammenhang der großen Weltbegebenheiten, aus dem Religionsunterricht das Lesen in der Bibel, die Katechismuslehre und auf der obersten Stufe die Kirchengeschichte nach ihren biographischen Bestandteilen und die Sittenlehre, wo eine solche gesondert behandelt wird, für unseren Zweck in den Vordergrund. Da aber gerade für die Gemüthsbildung das lebendige Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler von besonderer Kraft ist, so kommt es bei den betreffenden Unterrichtsfächern vornehmlich auf das mündliche Wort und die Erzählung des Lehrers an. Letztere soll anregend klar und gut gruppiert sein und die sittlichen Momente ohne Uebertreibung

aber kräftig hervortreten lassen; es erhellt also, daß auch hier der Lehrer sich nicht auf seine Bekanntschaft mit dem Lehrstoffe verlassen dürfe, sondern auf die Art der Erzählung nach Auswahl und Anordnung sich sorgfältig vorzubereiten und selbst die Weise der Schilderung genau zu überdenken habe. Manche lassen sich von dem Irrtum leiten, als ob eine farbenreiche Darstellung und stark betonte sittliche Urteile einen besonderen Eindruck auf das jugendliche Gemüth machten. Dieses ist aber keineswegs der Fall; jene Mittel gehören, auch soweit sie berechtigt sind, dem Gebiete der Phantasie und nicht des sittlichen Gefühls an, sie verrathen häufig genug ein eitles Wolgefallen an der eigenen Redeweise und der Jugend ist bei der Einfachheit und Stärke ihres Gefühls und bei ihrer ohnehin großen Erregbarkeit ein solcher Prunk zuwider und schädlich. Der Lehrer hat sich also in seiner Erzählung vielmehr der Einfachheit zu befleißigen und er kann sicher sein, daß die schlichte und nach sittlichen Gesichtspunkten geregelte Darstellung ihres Eindrucks um so weniger verfehlen wird, je deutlicher sie auf gleiche Vorgänge und eine entsprechende Gemüthsstimmung in der Brust des Lehrers schließen läßt. Dazu gehört freilich, daß der Lehrer wirklich von der gleichen Gemüthsbewegung geleitet werde und daß seine Empfindungsweise mit dem Lehrzwecke übereinstimme; denn die innere Unwahrheit und der Mangel an eigner sittlicher Ueberzeugung läßt sich vor dem wahrhaftigen und wahrheitsdurstigen Sinne der Jugend durch keine Kunst verdecken.

Neben der Religion und der Geschichte verdient hier aber der Inhalt der Schriftsteller eine besondere Beachtung und der Lehrer wird also bei der Wahl desselben, die ja wie schon bemerkt auch von der Rücksicht auf die Verstandes- und Geschmacksbildung seiner Zöglinge bestimmt wird, mit allseitiger Vorsicht verfahren müssen. Betreffs der alten Litteratur treten nun auch sprachliche Gesichtspunkte hervor; im ganzen darf man aber annehmen, daß der Kanon der auf unseren Schulen zu erklärenden Griechen und Römer mit der erforderlichen Umsicht festgestellt ist und keinen erheblichen Schwankungen mehr unterliegt. Die wirklich anstößigen Gedichte und Stellen des Horaz, welche sich übrigens nicht in seinen Oden sondern in den Epoden und den Satiren finden, wird der Lehrer bei dem Schulunterricht übergehen; manches andere aus ihm verliert durch eine unbefangene und gelegentlich auch auf die verschiedene Sittenentwickelung der alten Welt mit Ernst hinweisende Erklärung seinen schädlichen Charakter. Dasselbe gilt in noch höherem Grade von der naiven Anschauung in den homerischen Gedichten und ebenso darf Sophokles durchgängig als unverfänglich gelten, da der Ernst seiner Darstellung und die Gewalt der tragischen Entwickelung selbst im König Oedipus die Teilnahme der Schüler

viel zu stark erregt, um in ihnen unlautere Gedanken Kraft gewinnen zu lassen. Anders steht es mit den Fabeln des Ovid, für welche schon früher eine vorsichtige Auswahl empfohlen ist; seine Schilderungen mischen sich zum Teil wirklich mit einer Lüsternheit, welche dem jugendlichen Gemüth fern gehalten werden muß. Aristophanes findet auf deutschen Gymnasien viel zu selten Berücksichtigung, als daß von ihm hier weiter die Rede zu sein brauchte; was aber Plautus und Terenz anlangt, so hat der Lehrer genau zu überlegen, ob er sich selbst das Geschick und seinen jeweiligen Schülern die sittliche Unbefangenheit zutrauen darf, die reineren dieser in sprachlicher Beziehung so wichtigen Schöpfungen ohne sittlichen Schaden zu behandeln. Betreffs der Franzosen ist schon oben (§ 39) vor den Auswüchsen ihrer neueren Poesie hinlänglich gewarnt; in der That dürfte auch kein Lehrer versucht sein, dramatische Stücke, welche sich mit der unmöglichen Lösung irgend einer sittlichen Ungeheuerlichkeit beschäftigen (wie z. B. Marion Delorme oder Le roi s'amuse von Victor Hugo und ähnliches) oder auf einer frivolen Auffassung der geschlechtlichen und sittlichen Verhältnisse beruhen, wie manche lyrische Gedichte und viele neuere Lustspiele der Franzosen, zum Gegenstande der Schulerklärung zu machen. Ganz anders ist es mit Moliere, der trotz seiner Derbheit doch eine so richtige und scharfe Sittenschilderung bietet, daß das eine oder das andere seiner Stücke ohne Bedenken gewählt werden darf.

Ist aber betreffs der fremden Litteratur die Auswahl im ganzen geregelt oder doch ohne besondere Schwierigkeit zu treffen, so unterliegt dagegen die Leitung der deutschen Lectüre bei ihrem Umfange und ihrer leichten Zugänglichkeit manchen schwer wiegenden Bedenken, welche selbst bei der größten Aufmerksamkeit des Lehrers und der sorgfältigsten Aufsicht sich nicht durchgängig und ohne Anstoß nach der einen oder der anderen Richtung beseitigen lassen. Dem Schaden vorzubeugen, welcher unserer Jugend aus der ungeregelten Benutzung der Leihbibliotheken und aus der Nachlässigkeit der häuslichen Aufsicht in diesem Bezuge erwächst, reicht keine Wachsamkeit der Lehrer völlig aus; was ihm aber außer einer geschärften Aufmerksamkeit auf die sittliche Entwickelung seiner Schüler und auf die in ihren Arbeiten und Aeußerungen etwa hervortretenden Spuren einer verderblichen Lectüre obliegt, das ist die rechtzeitige Einlegung seiner kräftigen und von sittlichem Ernst getragenen Warnung gegen die Beschäftigung mit den unmoralischen Ausgeburten unserer Litteratur, welche allerdings Gott sei Dank augenblicklich und allmählich mehr verschwinden, und ebenso die Anknüpfung mit den Eltern, um dieselben zu einer strengen Ueberwachung ihrer Kinder in gedachtem Bezuge zu bewegen. Die Verpflichtung der Lehrer und Eltern in dieser Hinsicht ist allerdings nicht gering; sie sollen

keine Unterhaltungslectüre in der Hand ihrer Zöglinge und Kinder dulden, von deren Inhalt sie sich nicht wenigstens soweit unterrichtet haben, um über dessen sittlichen und ästhetischen Werth ein sicheres Urteil zu besitzen; und wenn die Eltern sich ein solches nach ihrer Bildungsstufe etwa nicht zutrauen dürfen, so haben sie sich unbedingt von dem Rathe der Lehrer leiten zu lassen. Aber auch abgesehen von demjenigen, über dessen Ausmerzung kein Zweifel obwalten kann, bieten sich unter den litterarisch und ästhetisch hervorragenden Werken unserer Klassiker so manche dar, welche überhaupt der Jugend vorzuenthalten der allgemeine Bildungszweck verbietet und welche doch sei es wegen des Charakters des Schriftstellers oder wegen der sittlichen Laxheit der geschilderten Situationen und der Zeitanschauungen, aus denen dieselben hervorgewachsen sind, ihr sehr bedenkliches haben und den Lehrer zu den peinlichsten Erwägungen veranlassen. Daß Wieland von der Jugendlectüre auszuschließen sei, ist schon oben bemerkt; auch darüber wird kein erheblicher Zweifel bestehen, daß Göthes Wahlverwandtschaften der heranreifenden Jugend besser vorenthalten werden. Aber wie steht es mit Wilhelm Meister, wie mit Werthers Leiden und anderen? Will man gegen das erstere die sittliche Anstößigkeit mancher Situationen und Verwickelungen und überdies in ästhetischem Bezuge den Mangel an Abschluß geltend machen, will man vor dem zweiten warnen, weil leicht erregbare und sittlich nicht fest gegründete Naturen in demselben eine Vertheidigung des Selbstmordes finden können und zum Teil auch gefunden haben, so läßt sich doch andererseits nicht leugnen, daß beide widerum auch für die gesunde und lebendige Darstellung und Anregung des sittlichen Gefühls von unvergleichlichem Werthe sind und daß es auch für die Litteraturkenntnis, die allgemeine und stilistische Bildung und den nationalen Sinn der Schüler allzu engherzig und fast grausam wäre, ihnen das Lesen derselben zu verbieten. Bei diesen und ähnlichen Werken mag indes der Lehrer, der seine Klasse kennt wie er soll, auf den gesunden und unbefangenen Sinn der Jugend, auf die Entlegenheit der geschilderten Zeiten und Zustände und auf die Kraft seiner Belehrung vertrauen, welche er zur rechten Zeit ohne einseitige Befangenheit aber auch unverblendet durch die dichterische Schönheit der betreffenden Werke spenden muß. Es ist im Grunde kein Schaden und jedesfalls ist es nicht zu verhüten, daß der Primaner Werthers Leiden lese. Aber der Lehrer, mag er sich nun duldend oder ermunternd zu dieser Lectüre verhalten, hat die Gelegenheit zu suchen, um seine Schüler auf dem richtigen sittlichen Standpunkte zu erhalten und ihnen deutlich zu machen, daß die lebendigste und ergreifendste Gefühlsschilderung uns nicht über die sittliche Erkrankung täuschen dürfe, von welcher Werther nach der ganzen Anlage der Dichtung und nach Göthes

eigenen Worten von Anfang an ergriffen ist, und er wird ferner das Verständnis dieser Krankheitsform durch den Hinweis auf die damaligen Zeitströmungen zu erleichtern suchen. Diese und ähnliche Erwägungen werden genügen, um den Lehrer inmitten dieser schwierigen Aufgabe den richtigen Weg finden zu lassen. Wie er sich nicht durch engherzige Borniertheit und durch Miskenntnis des sittlichen Bildungsgehalts auch in scheinbar bedenklichen Dichtungen bestimmen lassen darf, den reiferen Schülern die zu ihrer sonstigen Bildung erforderliche Beschäftigung mit den Hauptwerken unserer Litteratur zu wehren, sofern ihnen überhaupt ein Verständnis für dieselben zugetraut werden darf, so hat er sich andererseits nicht durch die künstlerische Vollendung über wirkliche Gefahren zu täuschen, welche nur durch vorsichtiges und rechtzeitiges Eingreifen überwunden werden können.

§ 44.

Neben jenen Bildungsmitteln, welche der Lehrer dem Unterricht entnimmt, steht ihm aber auch der gerade Weg zu dem Gemüthe seiner Zöglinge offen; unmittelbar hat er dieselben in ihren Pflichten zu unterweisen und sie zur Erfüllung derselben durch seine Zucht anzuhalten. Dieser Teil seiner Aufgabe begreift die *Erziehung* im engeren, genauer ausgedrückt im früher gebräuchlichen Sinne; denn nach unserer bisherigen Betrachtung bedarf es keines Beweises mehr für die Untrennbarkeit der Erziehung und des Unterrichts, für den Reichtum des letzteren an eigentlichen Erziehungsmitteln, für die Ausdehnung des Erziehungszwecks auf alle Thätigkeitsformen des Geistes und für die Nothwendigkeit den gesammten Unterricht diesem umfassenden Zwecke gemäß einzurichten. Denn es genügt eben nicht, daß der Lehrer sich *neben* der Unterrichtsaufgabe *auch* der Verpflichtung bewußt sei, auf Zucht und Sitte unter seinen Schülern hinzuwirken, und noch weniger ist ihm gestattet seine Wirksamkeit in letzterem Bezuge etwa auf dasjenige zu beschränken, was für die äußere Ordnung der Schule und für einen ungehinderten Fortschritt in den Wissenschaften unerläßlich erfordert wird. Ist vielmehr der Geist ein einheitliches Wesen, dessen einzelne Entfaltungsformen sich in stetem Wechselspiel fördern und an und durch einander entwickeln und dessen oberste oder bestimmende Form, der Wille, zu dem Handeln in nächster Beziehung steht, so darf das Ziel der Gesammterziehung schließlich bei keinem scheinbar noch so vereinzelten Unterrichtszweige außer Acht gelassen werden. Je klarer der Lehrer sich dieser Zusammengehörigkeit aller Bildungsmittel bewußt ist, desto sicherer wird er seinen Weg finden, desto gefaßter wird er die Hindernisse und scheinbaren Stillstände auf demselben ins Auge fassen und überwinden, und

desto tröstlicher und befriedigender wird ihm das Gesammtergebnis seines Wirkens sein. Also weit entfernt daß die sittliche Erziehung des Zöglings in ihrem weitesten Umfange und in ihren innersten Gründen seiner Thätigkeit entzogen sei oder doch nur teilweise und gleichsam als Nebensache unter dieselbe falle, ist sie nicht nur eine für den Unterrichtsfortschritt nothwendig zu erfüllende Bedingung sondern auch ein selbstständiger, ja der vornehmste Gegenstand seines Wirkens. Denn wenn in Wahrheit die Herstellung der Gottähnlichkeit der oberste und allumfassende Zweck aller Geistesbildung ist, so muß sich anfänglich und schließlich alle Thätigkeit des Lehrers um diesen Zweck sammeln und immer wider aus ihm Klarheit und Kraft des Handelns schöpfen. Wenn es sich also hier um die unmittelbare Unterweisung der Schüler in der Erfüllung ihrer Pflichten handelt, so dürfen unter diesen Pflichten nicht nur das äußere Verhalten derselben und die unabweisbaren Forderungen des Unterrichts, wie etwa Fleiß und Gehorsam, Ordnungsliebe und Wahrhaftigkeit verstanden werden; diese sind nur einzelne wiewol für den Schulzweck besonders ins Auge springende Teile des Sittengesetzes. Vielmehr sind hier alle Pflichten, welche dem jugendlichen Alter obliegen und in deren Vollziehung sich der Fortschritt der Sittlichkeit ausdrückt, in Betracht zu ziehen; alle diese sind in der Schule durch den Lehrer darzulegen und durch die Jugend zur Ausübung zu bringen. Diese Summe der Pflichten läßt sich angemessen in drei Gruppen zerlegen, in die Pflichten gegen den Lehrer und die Schule, gegen die Mitschüler und andere Menschen und gegen Gott. Von einer systematischen Ableitung dieser Pflichten, also von einer wissenschaftlichen Erörterung der gesammten Sittenlehre muß hier selbstverständlich abgesehen werden; es genügt die geforderten Tugenden, deren Begriff dem Lehrer ohnehin klar sein muß, aufzuzählen und nach jenen Gruppen zu ordnen. Um so sorgfältiger sind aber die Mittel zu erwägen und festzustellen, durch welche der Lehrer jene Tugenden sowol in positiver Weise zu fördern als namentlich auch den entgegengesetzten Fehlern und Lastern zu begegnen vermag. Denn wenngleich die Anregung zur Thätigkeit, also das positive Gebot und die Anleitung zur Erfüllung desselben der förderlichste Weg und der erquicklichste Teil der Erziehung ist, so zeigt sich doch eben die Unerzogenheit des Kindes in den häufigen Uebertretungen des Gebots, mögen dieselben nur aus Nachlässigkeit oder aus wirklichem Widerstreben entspringen. Dem Gebote steht also das Verbot gegenüber und die erziehende Thätigkeit des Lehrers hat sich zu einem großen Teile mit den Mitteln zu beschäftigen, durch welche dem Verbote Nachdruck verliehen und namentlich die ursprüngliche Neigung zum Unrecht in dem Kinde ausgerottet oder besser noch mittels heilsamer Umgestaltung und Umlenkung des Willens zu einem

pflichtmäßigen Handeln umgewandelt wird. Je weiter und glücklicher die Erziehung fortschreitet, um so seltener wird im allgemeinen diese verbietende verweisende und strafende Thätigkeit des Lehrers nach ihrer äußeren Ausdehnung in Anspruch genommen werden; allein seine Aufgabe wird hierdurch kaum erleichtert. Denn die Fehler und Sünden der heranreifenden Jugend haften fester, da sie vielfach mit der sonstigen Geistesentwickelung verwachsen sind; ihr Ursprung und Fortgang versteckt sich mehr als bei dem unbefangenen und zur Verstellung weniger geneigten Kinde, und der Lehrer hat deshalb zu ihrer Beseitigung nicht nur mehr Muth und Festigkeit aufzuwenden, sondern er hat namentlich dem Quell des Uebels in dem einzelnen Schüler mit der größten Aufmerksamkeit nachzugehen. Nur durch diese Versenkung und Hineinschauung in den Zustand seines Zöglings wird er zu einer richtigen Diagnose gelangen und sowol den Punkt entdecken, an welchem er seine Heilmittel anzusetzen hat, wie auch den Grad der Stärke ermessen, welchen er diesen Mitteln geben muß, um die verzerrten und krankhaft verwachsenen Fasern des Gemüthes gerade zu strecken und ihrer gesunden Entwickelung widerzugeben.

§ 45.

Die Pflichten des Schülers gegen den *Lehrer* und die *Schule* lassen sich zwar nicht nach ihrem sittlichen Grunde aber nach ihrer Ausübung in *äußere* und *innere* zerlegen; zu jenen gehören *Ordnungsliebe Anstand* und *Gehorsam*, zu diesen *Wahrhaftigkeit Fleiß* und *Gewissenhaftigkeit*. Ueber den ästhetischen Werth der Ordnung und des Anstandes ist schon oben gesprochen; hier kommt es darauf an, sie auch nach ihrem sittlichen Grunde, die erstere überdies nach ihrem äußeren Nutzen den Kindern anschaulich zu machen und ans Herz zu legen. Daß durch die Ordnung und Pünktlichkeit viel Zeit erspart werde, lernen auch jüngere Kinder leicht einsehen; die heranwachsende Jugend gefällt sich aber um die eigene üble Gewöhnung zu entschuldigen leicht in der Vorstellung, daß Ordnung und Pedanterie gleichbedeutend und daß die Vernachlässigung derselben ein Zeichen von Genialität und die Eigenschaft großer Männer sei. Es kann dem Lehrer nicht schwer fallen, das Leben hervorragender Personen zum Beweise des Gegenteils anzuführen und außerdem darzuthun, in welchem Zusammenhange die Liebe zur äußeren Ordnung mit der inneren Klarheit und Sammlung stehe. Beides aber, Ordnung wie Anstand, bekunden Achtung vor dem Gesetz, der letztere auch Ehrerbietung vor dem Vorgesetzten und vor fremder Geistesgröße; hierauf beruht eben ihre sittliche Nothwendigkeit. Unter dem Gehorsam ist zunächst und für das früheste

Alter pünktliches und unbedingtes, von Widerwilligkeit und Widerspruch freies Gehorchen, später aber die freiwillige und von eigener Ueberzeugung getragene Unterordnung unter das Gesetz und den Willen des Lehrers verstanden; die Einsicht in seine Nothwendigkeit wird da nicht schwer fallen, wo überhaupt ein durch Zucht und Ordnung geregeltes Zusammenleben der Schüler besteht, wenngleich dieser Einsicht noch die stetige Gewöhnung zur Seite treten muß. Unter den *inneren* Pflichten nimmt die Wahrhaftigkeit den ersten Rang ein; Zeichen und Ausfluß des Vertrauens, welches unbedingt zwischen Lehrern und Schülern herrschen muß, ist sie zugleich der beste und untrügliche Beweis sittlicher Gesundheit und ebenso die unerläßliche Vorbedingung für die sittliche und schließlich auch die intellectuelle Einwirkung des Lehrers auf seine Zöglinge. Wo sich der Geist der Lüge eingenistet hat, da ist alle Mühe des Lehrers umsonst und sein Arbeitsfeld gleicht in Wahrheit einem übertünchten Grabe, welches statt des frischen Lebens nur Moder und Asche birgt. Vielleicht die unmittelbarste Forderung der Schule richtet sich auf den Fleiß der Zöglinge; diese Forderung ist aber eine so selbstverständliche und alltägliche, daß sie einer weiteren allgemeinen Erörterung nicht bedarf. Der Fleiß fällt aber nicht völlig mit der Gewissenhaftigkeit zusammen; gar manche Schüler sind fleißig für ihre Lieblingsfächer, ohne doch den übrigen Forderungen der Schule gewissenhaft nachzukommen. Solchen muß eben dargethan werden, daß sie weder befugt noch befähigt sind eine Wahl unter ihren Pflichten zu treffen, daß es die Obliegenheit des Lehrers sei zu ermessen, was zu der harmonischen Bildung des jugendlichen Geistes erfordert werde und daß der pflichttreue Schüler nicht Haupt- und Nebenforderungen zu unterscheiden, sondern um des Gesetzes, um der Liebe zu seinem Lehrer und um des eigenen Friedens willen die verschiedenen Vorschriften wenn nicht mit gleicher Neigung so doch mit gleicher Treue und Hingebung zu erfüllen habe. Und dies gilt nicht nur von der eigentlichen Unterrichtsarbeit; auch betreffs aller übrigen Verpflichtungen läßt sich leicht erkennen, daß ihre zeitweilige Vernachlässigung Seitens der Schüler oder eine lässige Aufsicht Seitens der Lehrer die Jugend überhaupt zum Leichtsinn und zur Willensschwäche verführen müsse.

Die Pflichten des Zöglings gegen seine *Mitschüler* und gegen andere Menschen fallen überhaupt mit den Pflichten gegen unsere Nächsten zusammen, nur die Ausübung derselben und die Erziehung zu ihnen wird sich in milderen und dem jugendlichen Gefühle mehr zusagenden Formen bewegen müssen. Denn hier kommt es ganz besonders darauf an, das noch weiche und bildungsfähige Gemüth von den Regungen der Selbstsucht zu reinigen und mit der allgemeinen Menschenliebe zu erfüllen; hier hat der

Lehrer mit geduldiger Nachsicht, mit liebevoller Hingabe und aufmerksamer Beobachtung die jugendlichen Triebe nicht zu ersticken oder abzuschneiden sondern in christlicher Sanftmuth und Zucht, die doch des Ernstes nicht entbehren darf, vor wildem Wachsthum und vor Ausartung zu bewahren und zu gesunden Schößlingen, zu lebendigen und fruchttragenden Gliedern an dem gesammten geistigen Organismus des Zöglings zu entwickeln. Anderenfalls erstarkt und verstockt das verwachsene und misleitete Gefühl zur Unsitte und zur Herzenshärtigkeit, welche wenn überhaupt später nur durch gewaltsame innere oder äußere Erfahrungen und durch Operationen gebrochen werden kann, deren günstiger Verlauf sich nicht verbürgen läßt. Zu diesen Pflichten gehören also Höflichkeit, Bescheidenheit und Freundlichkeit, Versöhnlichkeit und Selbstbeherrschung, Nächstenliebe und Opferwilligkeit, denen Selbstsucht und Härte, Anmaßung und Neid als zu beseitigende Fehler gegenüberstehen.

Die Pflichten gegen Gott lassen sich in den einen Begriff der Frömmigkeit zusammenfassen; in ihr sind Demuth und Gottesfurcht, Zufriedenheit und Ergebung beschlossen und durch sie erfährt die Bekämpfung der Selbstgerechtigkeit und des Hanges zur Selbstverantwortung ihre wirksamste und tiefste Unterstützung. So wird der Jugend das kostbarste Gut, der Friede Gottes gewonnen, welcher zugleich die Reinheit der Sitte und des Herzens zur Voraussetzung und zur Folge hat, und hierdurch erklärt sich das Wort des Apostels,*) welcher mit dem Frieden Gottes Ehrbarkeit und Keuschheit, alles was lieblich ist und wollautet, jegliche Tugend und jegliches Lob verbindet.

§ 46.

Wenden wir uns nun zu den Mitteln um die Schüler zu diesen Pflichten zu erziehen, so ist zunächst die Ordnung so sehr Sache der Gewöhnung, daß der Lehrer die Einprägung derselben vereinzelte Ausnahmen abgerechnet völlig in seiner Hand hat und für den Mangel derselben in der Klasse allein verantwortlich ist. Hierzu gehört aber abgesehen von seinem eigenen Beispiel, daß sein Auge überall und seine Wachsamkeit unausgesetzt sei und daß er keine Verletzung der Ordnung ungerügt und unverbessert lasse. Hierbei bedarf es des herben Tons und der steten Strafen keineswegs, wenn letztere auch bei besonders nachlässigen oder im Hause verwöhnten Kindern nicht gänzlich vermieden werden können. Vielmehr wird das unablässige Dringen auf Ordnung und ihre unmittelbare

*) Philipp. 4, 6—8.

Widerherstellung in den Schülern bald die Ueberzeugung von ihrer Nothwendigkeit und somit die Gewöhnung an dieselbe, endlich auch die Liebe zu ihr hervorrufen, zumal wenn der Lehrer sich angelegen sein läßt ohne viele Worte und durch die Sache selbst den Schülern darzuthun, wie viel Zeit und Mühe durch die Ordnung erspart wird. Dieselbe muß aber durchgängig herrschen, sowol in der Sauberkeit der Hefte, in der Pünktlichkeit ihrer Ablieferung, in der Verteilung und Zeitfolge der häuslichen Arbeiten, wie in der Reinlichkeit des Klassenzimmers und des einzelnen Schülers und in der Pünktlichkeit, mit welcher Lehrer und Schüler den Beginn des Unterrichts einhalten. Dem Lehrer darf kein Tintenklecks sei es in dem Hefte oder auf dem Tische, keine Beschmutzung oder Beschädigung der Subsellien, kein Vergessen irgend eines Schulbuches, kein unsauberes Umherstreuen von Papierschnitzeln oder sonstigem Abfall in der Klasse entgehen; überall hat er auf sofortige Herstellung der Ordnung durch die Schüler selbst zu dringen und nichts für gering zu achten oder gar aus falscher Nachsicht und Schwäche die Unordnung seinerseits aufzuräumen. Ob in diesem Betracht eine aufmerksame Zucht obwalte, das lehrt uns ein einziger Blick auf das äußere Ansehen der Klasse; es kann dem Lehrer nicht schwer fallen, durch Weckung des gemeinsamen Ehrgefühls die Ordnung und Sauberkeit in derselben aufrecht zu erhalten und in den Schülern selbst sich die wirksamste Unterstützung für sein Bestreben zu schaffen. Das Ehrgefühl hat der Lehrer auch bei den einzelnen zu benutzen; er schicke ohne Schonung den ungewaschenen oder ungekämmten Schüler aus der Klasse, um draußen erst das fehlende zu ergänzen, und er wird zu der Widerholung dieses Mittels weder bei diesen noch bei anderen Schülern häufig zu greifen haben. Rührt diese körperliche Unsauberkeit wie zu vermuthen von dem Mangel an häuslicher Aufsicht her, so wird der betroffene Schüler in der Regel schon selbst beflissen sein in Zukunft eine gleiche Beschämung zu vermeiden; wo nicht, so ist es Pflicht des Lehrers die Eltern auf diese Vernachlässigung und ihre Folgen aufmerksam zu machen. Wie schon bemerkt bedarf es zur Weckung der Ordnungsliebe weniger der Bestrafung als der stetigen Zucht und Gewöhnung; indes läßt sich doch bei dem flatterhaften oder von Hause aus unordentlichen Schüler die Strafe nicht ganz vermeiden. Hier ist nun die nochmalige Abschrift der unsauberen Arbeit ganz am Orte; der zu spät kommende Schüler bleibe, sofern es ohne Störung des Unterrichts angeht, eine Zeit lang an der Thüre (natürlich innerhalb des Klassenzimmers) stehen, und wer sein Buch vergessen hat, der werde angewiesen nach Beendigung der Schulstunde dasselbe zu holen und dem Lehrer in seiner Wohnung vorzuzeigen. Diese letzteren Mittel können selbstverständlich nur bei jüngeren Schülern angewendet werden; indes

unterliegen diese auch besonders dem Hange zur Unordnung, während die erwachseneren schon erzogen sein sollen und nöthigenfalls durch ein ernstes Wort des Tadels zurechtgewiesen werden müssen.

Der Anstand ist der Ordnung nächstverwandt; daß es sich hier nicht um gesuchtes Wesen und eitle Formen handle, ist schon oben bemerkt (§ 41) und ebenso wenig kann unter demselben die Bezeigung einer knechtischen Unterwürfigkeit verstanden werden, welche mit dem vertraulichen Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern und mit der den ersteren gebührenden Ehrerbietung gleich wenig zu thun hat. Der echte Anstand des Schülers zeigt sich vielmehr äußerlich in der gefälligen und doch sorgsamen Haltung des Körpers und in der ungezwungenen aber von Nachlässigkeit und Ungeschlachtheit gleich weit entfernten Art des Sitzens Stehens und Bewegens; geistig tritt derselbe aber in der Wahl der Rede, in der Form der Frage Bitte und Vorstellung hervor. Auch in diesem Bezuge darf der Lehrer keine Vernachlässigung oder Plumpheit und keine Verletzung der eigentlichen Ehrerbietung durchgehen lassen; aber die sofortige Strafe oder auch nur das scheltende Wort sind hier noch viel weniger angebracht als bei der Erziehung zur Ordnung. Vielmehr die einfache Mahnung gerade zu sitzen oder leiser zu gehen, oder im zweiten Bezuge das Verlangen die Vorstellung in gewählterem und anständigem Ausdruck zu widerholen, besonders aber das Beispiel des Lehrers, der doch die Ergebnisse der Bildung zunächst an sich selbst zur Anschauung zu bringen hat, reichen hier völlig aus. Denn der Anstand bietet selbst so viel anziehendes und gefälliges, daß seine Erscheinung die anderen unmittelbar zur Nacheiferung reizt, und es ist ja keine vereinzelte Beobachtung, daß selbst im bürgerlichen Verkehr das ungebildete und grobe Benehmen des einen Teils durch die Höflichkeit des anderen sofort überwunden wird. Die Jugend ist für die Gewöhnung an Anstand sehr bald selbst dankbar; denn sie fühlt den Werth desselben auch für ihren sonstigen Umgang und in der freundlichen Behandlung, welche sie sich durch denselben von ihrer erwachsenen Umgebung verdient. Allerdings ist die Zeit, in welcher man biderbes Wesen d. h. Ungeschlachtheit der Haltung und Sitte als den wahren Ausdruck der inneren Zuverlässigkeit und Geradheit ansah, leider noch nicht völlig vorüber; um so mehr wird man die Jugend, welche während der Universitätsjahre doch mancher ähnlichen Anschauung begegnet, frühzeitig vor dieser Thorheit zu schützen und an diejenigen Formen zu gewöhnen haben, welche mit der der Jugend so wol anstehenden Freimüthigkeit keineswegs streiten sondern die nothwendige Ergänzung zu derselben bilden. Diese Gewöhnung ist aber auch für die Aufrechterhaltung der allgemeinen Klassenzucht von großer Wichtigkeit; denn sie übt den Schüler in der Selbstbeherrschung,

sie stärkt und veredelt somit das sittliche Gefühl und sie ist nur eine besondere Form der Ehrerbietung und des Gehorsams, welchen derselbe seinen Lehrern und dem Gesetze schuldet.

§ 47.

Die Schüler zum Gehorsam zu vermögen und ganze Klassen in geordneter Zucht und Botmäßigkeit zu halten, pflegt von jungen Lehrern für den schwierigsten Teil ihrer Aufgabe angesehen zu werden. Auch ist richtig, daß die böse Neigung der Jugend sich vornehmlich in der Sucht kund thut ihren eigenen Willen durchzusetzen und somit der allgemeinen Zucht am häufigsten und am ersten entgegentritt, daß die sichere Handhabung dieser Zucht, sofern dieselbe sich nicht auf die Erzwingung der äußeren Ruhe beschränkt, Reife des Charakters voraussetzt, und daß Missgriffe auf diesem Gebiete sich am raschesten und empfindlichsten rächen und Störungen hervorrufen, welche die ganze Stellung und Wirksamkeit des Lehrers beeinträchtigen. Hieraus folgt, daß der junge Lehrer diesen Teil seiner Aufgabe, welcher seine Geistesgegenwart und seine ganze Persönlichkeit am meisten in Anspruch nimmt, mit besonderer Aufmerksamkeit zu behandeln und daß er hierbei ohne Selbstüberschätzung und ohne den Muth zu verlieren den Rath und die Unterstützung seiner Amtsgenossen und seines Directors rechtzeitig in Anspruch zu nehmen hat. Mit dieser Unterstützung und bei aufrichtiger Selbstprüfung und ernster Arbeit an sich selbst darf er aber auch auf ein sicheres Gelingen hoffen; denn die Jugend ist bei aller Widerspänstigkeit doch der Leitung zu sehr bedürftig, um sie nicht anzunehmen, wenn sie in richtiger Weise erfolgt. In dem Lehrer selbst liegt also schließlich die Bürgschaft dafür, daß er die Zucht in geebneter Weise handhaben lerne, oder mit anderen Worten der Lehrer trägt wenige Ausnahmen abgerechnet selbst die Schuld, wenn er bei seinen Schülern nicht den nöthigen Gehorsam findet. Die Ausnahme bilden entweder einzelne auch sonst verdorbene Schüler oder die durchgängige Auflösung der Disciplin an einer Anstalt. Jene Schüler sind zu verweisen; in diesem Falle hat die staatliche Aufsichtsbehörde einzugreifen und das Lehrercollegium umzugestalten, welches aus Schwäche oder Gewissenlosigkeit den Verfall der Zucht verschuldet hat. Aber selbst diesen Ausnahmen gegenüber macht sich nach vielfältiger Erfahrung die Wucht eines festen Charakters geltend, welchem die Jugend ihre Anerkennung niemals versagt; nur daß man von einem jungen Lehrer nicht überall die Sicherheit und den Takt erwarten darf, welchen eine so schwierige Lage erfordert. Im übrigen aber fällt allerdings der Mangel an Gehorsam nicht den Schülern sondern

dem Lehrer zur Last, welcher entweder nicht zu befehlen oder seinen Befehlen keinen Nachdruck zu geben versteht. Diesen Satz hat sich der Lehrer fest einzuprägen; durch ihn wird er von der unfruchtbaren und ungegründeten Anklage anderer Personen oder Zustände, auf welche er doch nur einen beschränkten oder keinen Einfluß hat, auf sich selbst zurückgeführt und sich selbst zu ändern hat jeder die Macht.

Die erste Frage ist also: wie muß der Befehl beschaffen sein um Gehorsam zu finden? Der Befehl muß zunächst sachlich gerechtfertigt und durch die vorliegende Aufgabe begründet sein. Wollte ich von dem Schüler Dienstleistungen fordern, welche mit dem vorliegenden Unterrichtszweck nichts gemein haben oder welche dem Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler oder etwa überhaupt der jugendlichen Kraft und Natur nicht angemessen sind, so würde es zwar unter Umständen möglich sein durch Härte einen augenblicklichen Gehorsam zu erzwingen; allein ich hätte nichts desto weniger das normale Verhältnis gestört und den Keim zum Widerstreben in den Schüler gelegt, welches seiner Zeit sicher hervorbrechen wird. In diesem Bezuge hat sich der Lehrer namentlich vor übertriebenen Anforderungen an den Anstand die Folgsamkeit oder die Leistungsfähigkeit des Schülers zu hüten und sich immer gegenwärtig zu halten, daß er es nicht mit fertigen Naturen sondern mit der noch unerzogenen Jugend zu thun hat. Der Befehl muß ferner klar und frei von innerem Widerspruch sein; denn um ihn zu befolgen muß ihn der Schüler zunächst verstanden haben. Ebenso versteht sich, daß nicht der heutige Befehl dem gestrigen widersprechen darf, weil sonst die Schüler überhaupt nicht wissen, was sie thun sollen; der Lehrer hat also nach reiflicher Ueberlegung seine Anordnungen so einzurichten, daß sie in einander greifen und sich gegenseitig unterstützen, nicht aber einander aufheben oder in allzurascher Folge ablösen. Wer z. B. den Schülern jetzt befiehlt, daß sie ihre häuslichen Arbeiten in dieser Form und zu diesem Tage, und bald darauf daß sie dieselben in einer anderen Gestalt und zu einem anderen Termine abzuliefern haben, wer ihnen für ihre Privatarbeiten bald diesen bald jenen Weg vorzeichnet, wer betreffs des äußeren Anstandes von den Schülern heute fordert, daß sie bei seinem Eintritt in die Klasse aufstehen und morgen daß sie ruhig auf ihrem Platze sitzen, oder jetzt daß sie nach Beendigung des Unterrichts vor ihm und dann daß sie nach ihm das Zimmer verlassen, der kann überhaupt keine Achtung vor seinen Anordnungen und keine Folgsamkeit erwarten und wird statt derselben bald Gleichgiltigkeit und Unordnung hervorgerufen haben. Dergleichen Misgriffe kommen aber bei jungen und gerade eifrigen Lehrern, welche sich in der Zweckmäßigkeit ihrer Anordnungen nicht leicht genug thun können, gar nicht selten vor. Der Befehl soll ferner kurz sein;

viele Worte thun es nicht und es ist geradezu ein Fehler, wenn der Lehrer die Nothwendigkeit oder Räthlichkeit seiner Anordnung erst ausführlich darthun will. Denn zunächst soll der Schüler gehorchen lernen, weil es der Lehrer befiehlt, selbst wenn ihm die Zweckmäßigkeit des Befehls nicht sofort einleuchtet, und überdies sieht sich die Richtigkeit einer Anordnung bald ein, während die Unzweckmäßigkeit derselben durch alle Worte nicht verdeckt werden kann. Vielmehr reizt die längere Rede des Lehrers erst den Widerspruch des Kindes und seine Neigung die schwache Seite der Beweisführung aufzuspüren. Der Befehl soll endlich ruhig erteilt werden; in dieser Ruhe liegt schon die Gewißheit des Lehrers, daß man ihm gehorchen werde, während die überlaute oder gar schreiende Stimme abgesehen von ihrer Unanständigkeit eher ein Zeichen der inneren Unsicherheit ist und die Neigung verräth zu äußeren Mitteln seine Zuflucht zu nehmen, wo doch die Sache selbst genügen soll. Auch ist durchaus nicht nöthig, vielmehr sogar schädlich, daß dem Befehle sogleich die Androhung der Strafe für den Fall des Ungehorsams hinzugefügt werde. Denn der Lehrer hat zuerst den Gehorsam als das normale Verhältnis vorauszusetzen; zur Strafe ist es Zeit genug, wenn seiner Erwartung nicht entsprochen wird, und überdies werden wir sehen, daß die richtige Oekonomie der Erziehung zwischen der Anordnung und der Strafe noch einen weiten Weg läßt, dessen vorzeitiges Ueberspringen den Schülern nicht in Aussicht gestellt werden darf. Gar manche Lehrer glauben sich aber nicht anders helfen zu können, als daß sie wie in einem Gesetzescodex dem Gebote gleich die Strafandrohung für den Fall der Uebertretung anhängen; ein solches Verfahren widerspricht aber geradezu dem richtigen Erziehungsgange, entfremdet dem Lehrer die Herzen der Schüler, verschüchtert die letzteren und beweist endlich Mistrauen in die Kraft der eigenen Persönlichkeit und eine bedenkliche Armuth an pädagogischen Mitteln. Auf die Abstellung dieser üblen Gewohnheit hat der Director alles Ernstes zu dringen und ist der Misgriff nur Folge einer irrigen Ansicht oder einer falschen Manier, so wird er durch einfache Hinweisung auf das richtige Verfahren leicht zu beseitigen sein. Zuweilen entspringt er aber auch aus dem überhaupt mürrischen und harten Wesen des Lehrers, welcher von der hingebenden und mitlebenden Liebe zu den Schülern nichts weiß; in diesem Falle, welcher beweist, daß dem Lehrer trotz alles didaktischen Geschicks der wahre Beruf für die Erziehung versagt oder durch mancherlei innere Zustände und Erfahrungen verdunkelt ist, bedarf es freilich einer eingehenden Aufklärung, der genauen Ueberwachung und schließlich des strengen Verbots, um das richtige Verhältnis herbeizuführen und den Lehrer allmählich zu einer besseren Gewöhnung zu

vermögen, deren Vorteil er bald aus der eignen größeren Befriedigung und dem willigeren Gehorsam des Schülers entnehmen wird.

Ueberhaupt aber soll der Lehrer nicht mehr befehlen als durchaus nöthig ist, und er soll außerdem viel lieber gebieten als verbieten, beides aus demselben Grunde. Denn seine hauptsächliche Aufgabe ist die Leitung und Entwickelung der jugendlichen Kraft; kann es hierbei ohne Verbote Verweise Strafen nicht abgehen, so handelt es sich doch zunächst und zumeist darum, diese Kraft in Thätigkeit d. h. in gesundes Leben zu versetzen, oder noch genauer gefaßt es kommt darauf an, die eigene Thätigkeit und den selbstständigen Trieb des Kindes wach zu rufen und für das richtige Ziel in positiver Weise in Anspruch zu nehmen. Das Verbot soll aber zuerst nur negativ wirken und kann also nur den Boden für jene Thätigkeit ebnen und reinigen; also macht vieles namentlich aber unnützes Befehlen das Kind unsicher, verbittert ihm die Lust am eigenen Thun und lähmt somit seine Kraft.

Soviel über die Natur des Befehls; das zweite ist, daß der Lehrer demselben Nachdruck zu verschaffen wisse. Dieses soll wie eben bemerkt nur in letzter Instanz durch die Strafen geschehen; es giebt aber viel einfachere und naturgemäßere Mittel um das Kind zum Gehorsam zu erziehen. Das selbstverständlichste und nächstliegende unter ihnen ist, daß der Lehrer sich stets von der Ausführung seiner Befehle überzeuge, und doch wie häufig wird diese auf der Hand liegende Maßregel verabsäumt! Wenn der Lehrer den Schülern aufgiebt, eine Anzahl von Vocabeln oder unregelmäßigen Verben zu lernen, ohne sie nachher gründlich abzufragen, wenn er ihnen die sorgsame Widerholung und Durchnahme mathematischer Lehrsätze empfiehlt, ohne sich nachher von ihrem Verständnis genau zu überzeugen, wenn er ihnen als Ferienarbeit das unmögliche zumuthet, alles bisher vorgetragene zu widerholen und sich wie ganz natürlich um diese Widerholung nicht kümmert, wenn er in solchen Fällen aus Trägheit angeblichem Zeitmangel oder leichtsinnigem Vertrauen die erforderliche Aufsicht und Leitung nicht ausübt, so ist es freilich kein Wunder, daß seine Anordnungen nicht befolgt werden und ihm schließlich die Zügel überhaupt aus den Händen gleiten. Und was hier von den inneren Unterrichtsforderungen bemerkt ist, das gilt ebenso von der äußeren Schulordnung; überall erhellt, daß das Auge des Lehrers nie ruhen darf und die Ausführung seiner Gebote unnachsichtig überwachen muß. Hat ferner der Lehrer wie doch vorauszusetzen seine Anordnungen nur nach reiflicher Ueberlegung und in richtiger Abwägung der jugendlichen Natur und ihrer Leistungsfähigkeit getroffen, so darf er sich nicht durch Bitten und Vorstellungen zu nachträglicher Nachgiebigkeit bestimmen lassen; hierdurch wird sein Ansehen

wankend und die Schüler können unmöglich in seinen Anordnungen einen Ernst sehen, welchen offenbar er selbst ihnen nicht beimißt. Der Befehl sei also unverbrüchlich und seine genaue Befolgung werde stets überwacht! Mittels dieser einfachen Grundsätze wird die Klasse von selbst an Gehorsam gewöhnt, da ihr die Möglichkeit des Ungehorsams gar nicht zur Anschauung kommt, und auf Grund dieser allgemeinen Zucht ist es verhältnismäßig auch leicht die Unbotmäßigkeit einzelner zu bändigen. Will dieselbe dennoch nicht weichen, so sind die disciplinarischen Zwangsmittel bis schließlich zur Verweisung in Wirksamkeit zu setzen, nicht etwa zu dem Zwecke Recht zu behalten, sondern immer nur um die Folgsamkeit und die Ausführung des als richtig erkannten herbeizuführen. Das thörichtste ist aber, wenn die Lehrer statt auf die beschriebene Weise ihr Gebot durchzusetzen sich nachträglich in leeren und wortreichen Klagen über den Ungehorsam ergehen, oder wol gar zu lamentablen Vorstellungen an die Klasse ihre Zuflucht nehmen, welche das allgemeine Ehrgefühl oder das Mitleid der Schüler in Anspruch nehmen wollen, in Wahrheit aber nur zur Verachtung des schwachen Lehrers führen.

§ 48.

Trotz allem dem kommen bei der Schwierigkeit dieser Aufgabe und der Eigenwilligkeit der Jugend Ungehorsam und Auflehnung vor; es fragt sich also, wie die Ordnung dann am zweckmäßigsten widerhergestellt und neue Störungen der Zucht verhütet werden. Um die Quelle des Uebels zu finden, hat der Lehrer die Anordnungen, gegen welche gefehlt ist, zu prüfen und, soweit er sie etwa als ungeeignet erkennt, wenigstens für die Zukunft abzuändern. Verfährt er hierbei mit Unbefangenheit und Aufrichtigkeit, so darf er überzeugt sein, daß dies seinem Ansehen keinen Eintrag thut; denn abgesehen von der sachlichen Berichtigung ehrt der Schüler hierin die Wahrhaftigkeit des Lehrers, wogegen sein Beharren auf einer verkehrten Einrichtung lediglich um seinen Willen aufrecht zu erhalten doch auch nur eine tadelnswerthe Eigenwilligkeit bekundet und auch von den Schülern als solche empfunden wird. In so einfachen Fällen ist also die Heilung leicht gefunden. Die meisten Fälle des Ungehorsams berühren aber wenigstens in ihrem Verlauf das persönliche Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler und bei diesen hat der Lehrer ganz besonders zu erwägen, wo er es etwa an der nöthigen Rücksicht auf den Zögling oder an Aufmerksamkeit auf sich selbst habe fehlen lassen. Daß ihm hierbei zunächst die Pflicht der völligen Selbstbeherrschung obliege, daß er ruhigen und gesammelten Geistes an den Ausgleich jedes Zwiespalts gehen müsse, ist selbst-

verständlich; niemand darf hoffen andere zu beherrschen und namentlich in wolthätiger Weise zu leiten, dem die Herrschaft über sich selbst mangelt. Der Lehrer hat also eine ruhige Gegenrede, eine bescheidene Entschuldigung des Schülers ebenso ruhig anzuhören und zu beantworten; seine eigene Sammlung befähigt ihn am besten in den Irrtum des Schülers einzudringen, denselben zu überzeugen und mit sicherer Hand zum rechten zurückzuleiten. In eine lange Erörterung oder gar einen Streit darf er sich aber nicht einlassen, weil er hierdurch mehr als billig zu dem Schüler herabsteigen würde, und den unbescheidenen Widerspruch hat er unter Kennzeichnung desselben kurz abzuweisen. Der Lehrer mag ferner tadeln, soweit und so streng es die Natur des Vergehens erfordert; aber langes Schelten, in welchem er widerholt auf denselben Fehler zurückkommt, oder gar das allzu häufige Schimpfen ziemt sich nicht und ist gänzlich zu vermeiden. Jenes verschwendet die Zeit, welche der Lehrer der Unterrichtsaufgabe und den übrigen Schülern schuldet und führt außerdem nur zur Erbitterung des betroffenen; dieses erniedrigt Lehrer und Schüler zugleich. Wenn der Lehrer mit Ausdrücken wie Dummkopf Faulpelz Schlingel um sich wirft, um der schlimmeren aus dem Thierreich entlehnten nicht zu gedenken, so wird hierdurch das sittliche Gefühl des Schülers beleidigt und abgestumpft, der Anstand in gröblicher Weise verletzt und überhaupt der ganze Verkehr in eine Sphäre versetzt, welche von der Erziehung weit abliegt. Noch weniger darf sich der Lehrer gestatten, nach abgemachter Sache später auf denselben Fehler widerholt zurückzukommen oder gar den Schüler durch Spott oder Verhöhnung bloßzustellen; jenes widerstreitet der Gerechtigkeit, dieses ist das Kennzeichen eines lieblosen Herzens oder wird wenigstens von den Schülern als solches aufgefaßt, selbst wenn es nur der Ausfluß einer sehr üblen Gewohnheit sein sollte. Auch vor allzu großer Empfindlichkeit hat der Lehrer sich zu hüten; die meisten Vergehen der Schüler entspringen aus jugendlichem Unbedacht und nicht aus Berechnung oder bewußter Auflehnung. Wenn aber der Lehrer sich so leicht persönlich berührt oder verletzt fühlt, so ist dies nur das Zeichen einer krankhaften Reizbarkeit oder eines kleinen Geistes und des Mangels an richtigem Selbstgefühl. Bin ich mir meines guten Zwecks bewußt und an die Ausführung desselben nach sorgfältiger Erwägung der Mittel gegangen, so habe ich gar nicht Ursache, meine persönliche und berechtigte Würde angetastet zu sehen und namentlich die Jugend ist trotz alles Muthwillens so sehr zur Nacheiferung guter Vorbilder und zur Gegenliebe geneigt, daß ihr die wissentliche Verletzung des achtungswerthen Lehrers ganz fern liegt; ein einfaches, unwissentliches Versehen verdient aber nur eine sachliche Zurechtweisung, nicht eine persönlich herbe oder gereizte Rüge. Auch der scheinbar unschul-

digen Neckerei hat sich der Lehrer zu enthalten; selbst unter gleichstehenden Bekannten wird das Necken nicht immer unbefangen aufgenommen, wieviel weniger von den Kindern, welche mit Recht empfinden, daß ein solcher Umgangston dem eigentlichen Erziehungszwecke widerspricht, und welche außerdem das richtige Gefühl haben, daß sie sich gegen den Lehrer nicht mit der gleichen Waffe wenn auch nur im Scherz wehren dürfen. Somit werden sie durch die Neckerei leicht zu unartiger Gegenrede gereizt, oder wenn sie dies nicht wagen, so bleibt häufig in ihrem Gemüthe ein Stachel zurück, welcher überhaupt auf ihr Verhältnis zu dem Lehrer störend einwirkt. Immerhin mag bei Gelegenheit dem Lehrer ein gutmüthiger Scherz gestattet sein; er hat aber Sorge zu tragen und seine eigene Liebe zu dem Kinde wird ihn lehren, hierbei alles verletzende zu vermeiden. Endlich aber ziemt es dem Lehrer, welcher Achtung und Gehorsam gegen sich fordert, daß er auch selbst die nöthige Achtung vor seinen Vorgesetzten vor dem Gesetz vor den staatlichen und kirchlichen Einrichtungen und vor den Geboten Gottes ungeschminkt aber unverholen zeige. Durch die Unterordnung unter das allgemeingiltige, durch Gehorsam gegen Gott und die Obrigkeit besteht das Gefüge der menschlichen Gesellschaft, in welcher auch der Lehrer nur ein einzelnes keineswegs exemtes Glied bildet; will er also seine Schüler zum Gehorsam erziehen, so hat er auch seinerseits darzuthun, daß er sich in Ehrerbietung und unverbrüchlicher Gewissenhaftigkeit vor dem allgemeinen Gesetze beuge. Wenn er aber in leichtsinniger Rede oder unbedachtem Thun sich über dasselbe hinwegsetzt, so giebt er, der zum Geben eines guten Beispiels vor andern berufen ist, das allerschlechteste und er hat abgesehen von dem schweren Schaden, den er sonst dem jugendlichen Gemüth zufügt, zu erwarten, daß die Schüler soweit sie können seinen Anordnungen nur dieselbe Achtung und Folgsamkeit erweisen, wie er selbst den ihn verpflichtenden Vorschriften.

Dieses sind die wesentlichsten Gesichtspunkte, welche der Lehrer in Bezug auf sich selbst beherzigen soll, und wie widerholt bemerkt werden muß, er hat mit ihrer Erwägung und mit der Selbstprüfung zu beginnen. Allein der Quell des Uebels kann freilich ebensowol in den Schülern liegen; demnach sind hier auch deren Fehler, soweit sie den Grund der Zuchtlosigkeit bilden, nach ihrem Ursprunge und Heilmitteln zu untersuchen; soweit sie aber sich gegen andere Unterrichts- und Erziehungsforderungen richten, später zu erörtern. Demnach kommen hier besonders Leichtsinn, Hang zur Zerstreuung und zur Plauderei, Anmaßung und falsches Selbstgefühl, Trotz und Frechheit in Betracht. Dem Leichtsinn, welcher unabsichtlich gegen die Vorschriften der Disciplin fehlt, hat der Lehrer durch wachsame Wahrung des Gesetzes, durch ernste Rüge der Uebertretung und wo diese nicht aus-

reicht durch Strafen zu begegnen, deren Nachwirkung sich bis zur Heilung des Fehlers fortsetzen muß. Im ganzen äußern sich die Verfehlungen des Leichtsinnes nur in dem Verhalten des einzelnen Schülers ohne gerade einen allgemeinen Nachteil für die Klassenzucht herbeizuführen; ihnen ist deshalb auch leichter wenigstens insoweit abzuhelfen, daß sie keinen ansteckenden Einfluß ausüben. Anders ist es mit dem der Jugend so natürlichen Hange zur Plauderei, welcher stets mehrere Schüler in Anspruch nimmt und leicht eine allgemeine Unruhe herbeiführt. Trotz ihres anscheinend unschuldigen Charakters hat der Lehrer dieser Unsitte mit allem Ernst und namentlich sofort in ihren ersten Anfängen entgegenzutreten, da sie einmal eingewurzelt sich schwer beseitigen läßt. Verbot Rüge und Strafe bringen hier aber wenig Frucht, obwol z. B. die Isolierung der allzu schwatzhaften und unruhigen Schüler ein sehr wirksames und in vielen Fällen unerläßliches Mittel ist; vielmehr hat der Lehrer auf positivem Wege diesem Uebel zuvorzukommen und den zerstreuten Schüler auf die eigentliche Aufgabe zurückzulenken. Dies geschieht durch Erweckung der Aufmerksamkeit, welche in der allgemeinen Unterrichtskunde noch näher betrachtet werden wird; hier mag nur bemerkt werden, daß anregende sachliche Fragen, welche gerade an die plauderhaften gerichtet werden, das Verlangen einer bestimmten Leistung von ihnen z. B. das Uebersetzen einer Stelle, endlich die Forderung, daß das Auge des Schülers soweit irgend möglich immer auf den Lehrer gerichtet sein müsse, die Plauderei augenblicklich hemmen und einer allgemeinen Unordnung um so wirksamer vorbeugen, je mehr hierdurch Schüler und Lehrer zu gemeinsamer Thätigkeit vereint und der letztere als Leiter dieser Thätigkeit zum beherrschenden Mittelpunkte der Klasse gemacht wird. Hierzu ist allerdings nöthig, daß der Lehrer sich auch äußerlich als diesen Mittelpunkt kenntlich macht, daß er sich nicht mit einem oder wenigen Schülern unter Vernachlässigung der übrigen beschäftigt und daß er seinen Standpunkt in der Klasse angemessen wählt, um alle zu sehen und von allen gesehen zu werden. Anmaßung und falsches Ehrgefühl, welche sich z. B. bei erhaltenem Tadel in unpassenden Worten oder Geberden kund thun, werden am besten durch eine kurze aber treffende Aufklärung über das vorliegende Vergehen, über den Zweck des Tadels oder über das richtige Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler niedergehalten; nöthigenfalls mag der Lehrer, wenn auch nur ausnahmsweise und mit Vorsicht, den Schüler vor der Klasse dadurch beschämen, daß er ihn auf seine geringfügigen Leistungen überhaupt hinweist und somit zu einer richtigen Selbstschätzung zurückführt. Trotz und Frechheit ist sofort durch entschiedene Strenge und erforderlichenfalls durch das Einsetzen der ganzen Persönlichkeit des Lehrers zu brechen; körperliche Strafe, Hin-

ausweisen aus der Klasse, bei erwachseneren Schülern vielleicht auch ein verachtungsvolles Wort und der Vorbehalt der späteren Bestrafung werden ihre Wirkung nicht verfehlen. Welcher Art diese nachher durch den betroffenen Lehrer, durch den Director oder durch Conferenzbeschluß zu verhängende Strafe sein soll, hängt von dem besonderen Fall und von dem nachherigen Verhalten des strafwürdigen Schülers ab; bei fortdauerndem Trotz oder bei ausgebildeter Frechheit bleibt nichts übrig als ihn aus der Anstalt zu verweisen, ein Mittel von welchem selten aber angezeigten Falls unnachsichtig und ohne Zögern Gebrauch gemacht werden muß. Denn wer den Schulordnungen dauernd und bewußt den Gehorsam versagt, der stellt sich hiermit selbst außerhalb der Schulgemeinschaft und der Spruch, welcher ihn auch äußerlich aus derselben entfernt, bildet nur den gesetzlichen Ausdruck für das thatsächlich schon vorhandene Verhältnis. Findet hierbei der Schüler, wie leider öfters vorkommt, die Unterstützung unverständiger oder schwacher Eltern, welche den Ernst der Schulforderungen nicht einsehen wollen oder die vermeintliche Ehre ihres Sohnes höher achten als die Ehre des Lehrers und der Anstalt oder sonst unhaltbare Gegenforderungen erheben, so darf die Schule um ihrer selbst und um des Seelenheils der übrigen ihr aus Herz gelegten Schüler willen von der getroffenen Maßregel um so weniger abstehen; und häufig genug ist dies auch das einzige Mittel um ein verzogenes Bürschchen noch rechtzeitig zu retten und ihm für alle Folgezeit den Ernst des Gesetzes zu Gemüthe zu führen.

Die Frage ist endlich, wie eingewurzelten Unordnungen von weiterem Umfange, größeren disciplinarischen Störungen und offenbaren Auflehnungen begegnet werden soll. Den ersteren mit unnachsichtiger Strenge und einer das Uebel bis in seine letzten Verzweigungen und Schlupfwinkel verfolgenden Aufmerksamkeit, zumal wenn widerum das Haus einen Teil der Schuld tragen sollte. Dies ist namentlich der Fall bei gewohnheitsmäßiger Unpünktlichkeit im Abliefern der Arbeit, bei häufigen Verspätungen im Schulbesuch und bei ungerechtfertigten Schulversäumnissen. Das Kind soll erzogen werden; für diesen Zweck nimmt der Vater die Hilfe der Schule in Anspruch und wenn er thörichter Weise meint, daß es sich blos um das Unterrichten und die Förderung in den Wissenschaften handle, so ist ihm darzuthun, daß selbst dieses ohne die sittliche Erziehung nicht zu erreichen, daß aber auch alles Wissen ohne Herzensgüte und Gewissenhaftigkeit eitel sei, daß endlich wie jedes Geschäft so auch die Erziehung zweckmäßig nur durch diejenigen geleitet und bestimmt werden könne, welche hierfür berufsmäßig ausgebildet sind. Es sieht freilich unschuldig und überdies recht gefühlvoll aus, wenn der Sohn zur Feier eines Familienfestes aus der Schule zurückbehalten werden soll; allein das Gefühl ist noch nicht die

Pflicht und macht noch nicht den Charakter und überdies wird das Kind den übrigen Teil des Festtages mit um so größerer Befriedigung begehen, je mehr es sich dieser Feier durch treue Pflichterfüllung würdig und fähig gemacht hat. Gemeinschaftliche Auflehnungen mehrerer Schüler oder ganzer Klassen weisen auf tiefer liegende Schäden hin und sind mit der größten Umsicht, zugleich aber auch mit völliger Entschiedenheit zu behandeln. Diese können Folge einer augenblicklichen Aufregung oder vorhergegangener Verabredung der Schüler sein; in beiden Fällen trägt in der Regel der betroffene Lehrer die Schuld, falls nicht etwa eine Lockerung der allgemeinen Schulzucht und eine schwache Leitung der Anstalt zu Grunde liegt, welche das Einschreiten der Aufsichtsbehörde nöthig macht. Hat nun der Lehrer durch eine unbedachte Aeußerung oder eine rasche Handlung das berechtigte Gefühl der Schüler für Ehre oder Gerechtigkeit verletzt und hierdurch die Auflehnung derselben hervorgerufen, so mag er zwar in rascher Sammlung und Selbstbezwingung versuchen, durch ein aufklärendes oder begütigendes Wort die augenblickliche Aufregung zu beschwichtigen, falls das sonst pflichtmäßige Verhalten der Klasse dazu angethan ist; allein auch in diesem Falle darf es an der Bestrafung der Schüler nicht fehlen. Dieselbe darf indes nicht hastig verhängt werden, sondern wird besser verschoben und durch den Director vollzogen, letzteres nicht nur wegen seiner ausgedehnteren Amtsgewalt, sondern auch weil er in den Augen der Schüler unbeteiligt erscheint. Denn mag immer der Lehrer sich vergangen haben, so müssen die Schüler doch inne werden, daß sie ihrem Vorgesetzten unter allen Umständen Achtung und Gehorsam schulden und daß ihnen irgend welche Selbsthilfe in keinem Falle zusteht; ihnen ist also eindringlich zu machen, daß, wie sehr sie sich auch verletzt fühlen mögen, sie den Weg der bescheidenen Vorstellung oder der geordneten Beschwerde nie hätten verlassen dürfen. Ist aber die Auflehnung Folge einer vorgängigen Verabredung, so thut eine eingehende Untersuchung Noth; es ist aber dringend geboten, dieselbe nicht sofort anzustellen, sondern bis zum Schluß des Unterrichts zu verschieben und dann den Beistand des Directors in Anspruch zu nehmen, welcher ohnehin von allen derartigen Vorfällen in Kenntnis gesetzt werden muß. Denn die Schulstunden gehören zunächst dem Unterricht an und dürfen nicht zu weitläufigen Disciplinar-Untersuchungen verwendet werden; überdies dient es offenbar zur Beruhigung des Lehrers und der Schüler wie zur Erweckung der Reue und Besorgnis bei den letzteren, wenn zwischen dem Vergehen und der Untersuchung einige Zeit verstreicht und der Lehrer sich dieselbe mit wenigen Worten vorbehält. Auch pflegt die in solchem Verhalten sich kund gebende Sicherheit des Lehrers ihre Wirkung nicht zu verfehlen, und eine nachträgliche Verabredung der Schuldigen hält doch vor

der überlegenen Umsicht des untersuchenden Lehrers nicht Stand. Während der Auflehnung und zur augenblicklichen Bezwingung derselben hat aber der Lehrer mit aller Kraft nach Selbstbeherrschung zu ringen, um in möglichster Sammlung und Geistesgegenwart die richtigen Maßregeln zu treffen oder wenigstens den Thatbestand genau beobachten und feststellen zu können. Kann er sich diese Selbstbeherrschung nicht sicher zutrauen, ist er zum Zorn oder andererseits zur Schwäche geneigt, so thut er am besten, eine kurze Zeit zu schweigen und während dem aufmerksam zu beobachten; er gewinnt so die verlorene Ruhe zurück und die Fassung wie das Auge des Lehrers verfehlt auch selten ihre beruhigende Einwirkung auf das Verhalten der Klasse. Mit einem Witz oder einer humoristischen Bemerkung aber den Vorfall abzuthun, wie dies auch wol vorkommt und sich unter Umständen sogar bis zu einem gewissen Grade wirksam erweist, ist unzulässig und widerspricht dem sittlichen Ernst der Schulzucht. Unter allen Umständen hat der Lehrer zwei Grundsätze festzuhalten. Erstens darf er während der Auflehnung oder des Tumults nie das Klassenzimmer verlassen; vielmehr ist unbedingt nöthig, daß sich unter seinen Augen wenigstens eine vorläufige Ordnung widerherstelle. Dieses fordert die Selbstachtung und die Achtung der beleidigten Zucht; anderenfalls hätten ja die Schüler das nächste Ziel ihres Ungehorsams erreicht. Zweitens hat der Lehrer, falls es ihm gelingt die Hauptschuldigen zu bemerken, gerade diese und womöglich den frechsten und größesten unter ihnen anzugreifen, sei es daß er ihn hervorruft oder aus der Klasse entfernt; dies gebietet nicht nur die Gerechtigkeit sondern es wird auch der hierin liegende Muth die übrigen minderschuldigen und häufig von den Anstiftern nur eingeschüchterten Schüler zur Unterwürfigkeit und Ruhe zurückführen.

Wie später die Untersuchung geführt werden soll, hängt von der Natur des Falles, von dem größeren oder geringeren Trotz, der Aufrichtigkeit oder der Verstocktheit und Lügenhaftigkeit der Schüler ab. In keinem Falle dürfen tyrannische oder unedle Mittel, z. B. Aufreizung der Schüler gegen einander, Einschleichen in ihr Vertrauen und Benutzung des anvertrauten gegen ein etwa gegebenes Versprechen angewendet oder zur etwaigen Einschüchterung Strafen angedroht werden, welche schließlich doch nicht ausgeführt werden können. Bei der vorsichtig geführten Untersuchung werden sich namentlich von dem Lehrer, welcher seine Schüler in dem erforderlichen Maße kennt, die schuldigen von den unschuldigen, die Rädelsführer von den verführten leicht scheiden und hiernach die weitere Behandlung des Falls sich regeln lassen. Möglicherweise ist die ganze Unruhe und die augenblickliche Verschlechterung der Klassenzucht nur durch einen vielleicht von einer fremden Anstalt übernommenen Schüler angezettelt, welcher von

dem Lehrer noch nicht genügend erkannt ist und inzwischen Zeit gefunden hat durch burschikoses Wesen oder sonst irgendwie einen bestimmten Einfluß auf einen Teil seiner Mitschüler zu gewinnen. In diesem Falle wird durch die Verweisung dieses Schülers der Quell der Unordnung verstopft, wenn auch die übrigen beteiligten ihrer Strafe nicht entgehen dürfen. Die hauptschuldigen muß um der Größe des Vergehens willen strenge Bestrafung sei es gleichfalls durch Verweisung oder durch Einschließung (Carcer) treffen; doch hat der Lehrer oder der Director zugleich den übrigen Klassenmitgliedern die erforderliche Belehrung und Rüge zu erteilen und besonders durch Hinweisung auf das göttliche Gebot oder durch Anregung der Klassenehre das religiöse oder das Ehrgefühl der Schüler wach zu rufen. Endlich ist der freilich sehr traurige Fall denkbar, daß selbst eine anhaltend und umsichtig geführte Untersuchung bei allgemeiner Verlogenheit der Schüler oder bei der Einschüchterung des einen Teils durch den andern oder wegen eines falschen Gemeinfühls zu keinem Ergebnis führt. Tritt ein solcher Fall wirklich ein, so wird er allerdings sämmtliche Lehrer zu der ernstesten Selbstprüfung und zu genauer Erwägung aller Mittel veranlassen, durch welche die geschwundene Wahrhaftigkeit wider Boden gewinnen könne. Eine directe und gleiche Belegung der ganzen Klasse durch eine der sonst üblichen Strafen empfiehlt sich aber nur in den seltensten Fällen, weil sie einmal die geistige Ohnmacht des Lehrers erkennen läßt und andererseits der Gerechtigkeit widerstreitet, auch die möglicherweise doch wirklich unschuldigen in die Kategorie der schuldigen herabdrückt und hierdurch sittlich verletzt und verschlechtert. Dagegen wird die zeitweilige Entziehung eines Rechts, welches man sonst der Klasse im Vertrauen auf ihr Verhalten eingeräumt hat, ganz am Orte sein; insbesondere haben aber sämmtliche Lehrer durch ihr gemessenes und zurückhaltendes Benehmen deutlich kund zu geben, daß die Klasse ihr Vertrauen verloren hat und einer offenen und freundlichen Behandlung nicht würdig ist, und dies Verfahren ist folgerecht einzuhalten, bis in einer oder der anderen geeigneten Weise die Wahrheit ermittelt oder die verletzte Zucht gesühnt ist.

Sofern nun aber bei der Untersuchung wie nach der sonstigen Beobachtung des Directors sich herausstellt, daß die letzte Veranlassung des Unfugs in dem Verhalten des Lehrers liegt, so werden neben der Bestrafung der Schüler auch weitere Maßnahmen in Bezug auf jenen nicht vermieden werden können. Die Verhängung einer wirklichen Strafe über den Lehrer, welcher durch grobe Misgriffe z. B. durch die von Jähzorn dictierte körperliche Mishandlung eines Schülers die Auflehnung hervorgerufen hat, fällt zwar der Staatsbehörde anheim und soll hier nicht weiter in Betracht gezogen werden. Wichtiger ist für uns, daß der betreffende Lehrer durch

eindringliche Belehrung Rath oder Warnung zu einem andern Verhalten vermocht werde und daß er im Fall der Schwäche und Unsicherheit die erforderliche Unterstützung finde; an beiden darf es namentlich der Director der Anstalt nicht fehlen lassen und hat er bei der großen auf ihm lastenden Verantwortlichkeit seinen Rath und seine Weisungen in der unumwundensten Weise zu erteilen. Welcher Art diese Weisungen sein dürfen, muß im wesentlichen seiner Erfahrung überlassen bleiben und hängt auch viel zu sehr von den Umständen ab, um hier genau festgestellt werden zu können. Im einzelnen ist indes zu bemerken, daß junge Lehrer sogleich bei ihrem Eintritt in das Lehramt wie bei einem derartigen Vorkommnis auf das eindringlichste zu verpflichten sind, niemals aus falscher Scham oder aus Eitelkeit zu verschweigen, wo ihnen disciplinarische Hindernisse entgegentreten, sondern stets offen und vertrauensvoll die Hilfe ihrer Amtsgenossen und namentlich des Directors in Anspruch zu nehmen. Für sie hat das principiis obsta seine besondere Geltung, da das einmal verscherzte Ansehen sehr schwer wider gewonnen wird; auch liegt für sie gar kein Grund vor sich des anfänglichen Mislingens zu schämen. Denn die Kunst der Erziehung ist zu schwierig und zu inhaltsreich, um sogleich von einem Anfänger mit Sicherheit gehandhabt zu werden und überdies bietet sich für den jungen Lehrer leider so wenig Gelegenheit, durch die Beobachtung von Fachgenossen seine Erfahrung zu bereichern, daß er um so mehr auf den directen Rath älterer Lehrer angewiesen ist. Hat aber der Mangel an Zucht oder die zeitweilige Störung derselben ihren schließlichen Grund in tadelnswerthen Neigungen der Lehrer z. B. zum Jähzorn, zum Mistrauen und Argwohn, in ihrer Empfindlichkeit oder umgekehrt in ihrer Herzenshärte und dem Mangel an Liebe zur Jugend, so muß der Director auch unaufgefordert aber unverholen und entschieden zur Abstellung dieser Fehler auffordern und er kann dies um so sicherer, als sich die genannten und ähnliche Eigenschaften in dem längeren Amtsverkehr doch nie verbergen. Gelingt es freilich dem bejahrten Lehrer nicht mehr sich solcher Mängel zu entschlagen oder ist er nicht mehr im Besitz der vollen geistigen Kraft und Beweglichkeit, um die Klassen allseitig zu überwachen und in Zucht zu halten, so bleibt nichts übrig, als diesen Sachverhalt der Behörde offen darzulegen und mittels ihrer Einwirkung ein Verhältnis zu lösen, welches für die Schule keine Frucht mehr verspricht und überdies auch für den betroffenen Lehrer eine Quelle bitteren und täglichen Kummers bildet.

§ 49.

Neben solcher unmittelbar gegen den Lehrer gerichteten Unbotmäßigkeit verdienen noch zwei andere disciplinarische Ausschreitungen wegen ihres verderblichen Einflusses und die eine wenigstens auch wegen ihrer weiten Verbreitung genaue Beachtung: der sogenannte *Pennalismus* und das *vorzeitige studentische Treiben* der erwachseneren Schüler. Beide Uebel sind insofern unter einander verwandt, als sie Ausartungen des Gemeinsinns darstellen und Roheit der Manieren, zum Teil auch des sittlichen Gefühls verrathen; sie werden deshalb im ganzen auch durch dieselben Mittel, eine richtige Leitung des Gemeingefühls und Veredelung der Sitte, bekämpft werden müssen. Der Pennalismus, unter welchem die tyrannische Behandlung der jüngeren Schüler durch die älteren, die Forderung unangemessener Dienstleistungen von den ersteren und ihre Unterordnung unter bestimmte zum Teil disciplinarisch und sittlich bedenkliche Gebräuche verstanden wird,*) war allerdings früher viel ausgebreiteter und trug viel rohere Formen, wovon uns namentlich die Geschichte unserer Alumnate, aber freilich auch anderer Anstalten zu berichten weiß. Wie sehr durch denselben geistig oder körperlich zarte Kinder verunstaltet und verschüchtert werden können und welche Gefahr in ihm liegt, daß schwere sittliche Verirrungen, der Geist des Ungehorsams und der Lüge, der organisierte Betrug und andere ebenso verdammliche Gewohnheiten gehegt und von einer Schülergeneration zur andern fortgepflanzt werden, bedarf keiner weiteren Erörterung. Indes ist schon zugegeben, daß im allgemeinen dieses Uebel auf den deutschen Schulen sehr im Abnehmen begriffen ist, wenngleich die Versuchung zu demselben besonders in den Alumnaten immer noch nahe genug ist. Da der Sitz desselben in dem Benehmen und der Gesinnung der älteren Schüler liegt, so hat sich auch vorkommenden Falls

*) The evils of bullying at schools bei den Engländern genannt. Vergl. die sehr lehrreiche Vorrede zu den oben erwähnten Tom Brown's school days, besonders S. VII. (der Leipziger Ausgabe) „it fills me with grief and misery to think, what weak and nervous children go through at school, how their health and character for life are destroyed by rough and brutal treatment" u. S. 10 „a timid and nervous boy is from morning till night in a state of bodily fear. He is constantly tormented when trying to learn his lessons; — he goes to his bed in fear and trembling, worse than the reality of the rough treatment to which he is perhaps subjected." Daß dieses Verhältnis der Unterordnung eines jüngern Schülers unter *einen* bestimmten älteren auch sehr günstig wirken und zur sittlichen Veredelung beider und zu inniger Freundschaft führen kann, lehren uns die wolberufenen amicitiae Portenses; vergl. *Wiese* Briefe über englische Erziehung S. 27. Es würde eben darauf ankommen die Neigung und Gewohnheit der Jugend in diese bessere Bahnen zu lenken.

der Lehrer an diese besonders zu richten. Er darf es zwar an kräftigem Schutz des mishandelten oder verführten jüngern Zöglings durchaus nicht fehlen lassen und wird zu diesem Behufe den Spuren solcher bösen Einwirkung, wo ihm dieselben entgegentreten, aufmerksam nachgehen müssen. Da aber das Ansehen und das Wort des älteren Mitschülers eine eigentümliche Gewalt über seinen jüngeren Genossen hat, da dieser zum Teil sich über das augenblickliche Misbehagen auch mit der Erwartung tröstet, daß ihm später eine ähnliche Einwirkung beschieden sei, und da endlich selbst der aufmerksamste Lehrer nicht alle Mishandlungen entdecken und bestrafen kann und der jüngere Schüler zum Teil aus Furcht zum Teil auch aus achtungswerther Abneigung gegen Angeberei vieles verschweigt, so muß der Lehrer sich insbesondere an das Ehrgefühl der erwachseneren wenden und ihnen die Verpflichtung zum guten Beispiel, zum Schutz und zur Leitung der jüngeren eindringlich machen. Es handelt sich also nicht um Erstickung eines an sich ganz natürlichen und berechtigten Gemeingefühls sondern um die richtige Leitung desselben. Auch darf man erwarten, daß wenn die Zöglinge der obersten Klassen namentlich der Prima ein männliches und klares Gefühl für ihre eigene Ehre und für die Ehre der Anstalt besitzen, hierdurch nicht nur zwischen ihnen und ihren jüngeren Mitschülern das richtige Verhältnis hergestellt, sondern überhaupt für die Zucht der ganzen Schule eine äußerst wirksame Unterstützung gewonnen ist. Sollte desungeachtet ein Schüler seine körperliche Stärke oder sonst irgend eine Ueberlegenheit zum Schaden seiner jüngeren Genossen und der Anstalt geltend machen, so ist die Roheit oder Frechheit desselben gerade vor den übrigen Schülern in einer so empfindlichen und auffälligen Weise zu brechen, daß hierdurch sein bisheriges Uebergewicht völlig vernichtet wird. Im übrigen tragen die gemeinschaftlichen Turnübungen viel dazu bei, in den Schülern ein lebendiges Gemeingefühl zu erzeugen und namentlich den älteren die Ehrenpflicht des Schutzes für ihre jüngeren Genossen ans Herz zu legen.

Schlimmer steht es mit dem zweiten erwähnten Uebel; die Neigung, schon in den letzten Schuljahren das Treiben und den Brauch des Studentenlebens vorweg zu nehmen, ist immer noch sehr verbreitet und um so schwerer auszurotten, als sie mit dem Hang zur Ungebundenheit und zu allerlei Genüssen zusammenfällt und überdies durch das Beispiel und auch wol durch die gewissenlose Anleitung der kürzlich zur Universität übergegangenen Schulgenossen genährt wird. Hieraus folgt dann der Besuch des Wirthshauses, die Nachäffung des Studentencomments, ja auch soweit es dem Auge des Lehrers entzogen werden kann, die Stiftung von Verbindungen nach dem Muster der Corps und zur würdigen Vorbereitung

auf dieselben. Gegen alles dieses muß die Schule mit der größten Strenge und Wachsamkeit auftreten; denn die Störungen, welche durch diese Ausartungen die wissenschaftliche und sittliche, ja die körperliche Entwickelung der Schüler erleidet, sind gewaltig und um so gefährlicher, als sie in ihren Fortsetzungen auf der Universität so manches junge Leben verwüsten, auf welches bis dahin Eltern und Lehrer mit Hoffnung und Stolz blicken durften. Daß solcher Unfug im Schwange sei, kann ungeachtet des Dunkels, mit welchem die Schüler teils aus Furcht teils aber aus Lust an dem Geheimnis ihr Treiben zu bedecken pflegen, der aufmerksamen Beobachtung der Lehrer nicht entgehen, zumal dieselben mit der inneren Entwickelung ihrer Zöglinge vertraut sein sollen; besonders haben sie ihr Augenmerk auf die Schulfeste und die leider noch vielfach üblichen Abschiedscommerse der Abiturienten zu richten. Letztere sollten gar nicht geduldet werden oder, wo sie nach Lage der Umstände sei es in größeren Städten oder wegen der Connivenz der Eltern nicht zu vermeiden sind, nur unter der Teilnahme und Ueberwachung eines Lehrers Statt finden, welcher ja Gelegenheit finden wird, die Schüler ohne Störung ihrer erlaubten Fröhlichkeit in den gesetzlichen Schranken zu halten. Gegen den Wirthshausbesuch hat das Lehrercollegium ungescheut die Hilfe der Ortspolizei in Anspruch zu nehmen, welche ohnehin verpflichtet ist gegen gewissenlose Wirthe einzuschreiten. Indes hier wie bei anderen Fehlern genügen die äußeren Vorsichtsmaßregeln nicht; vielmehr kommt es darauf an, durch positive Einwirkung auf die Schüler sie von dergleichen Ausschreitungen abzulenken. Dieses geschieht unmittelbar durch geeignete Vorstellungen, welche nicht nur die nachteiligen Folgen eines solchen studentischen Treibens eindringlich hervorheben, sondern namentlich auch den Schülern ans Herz legen, daß die vermeintliche Mannhaftigkeit, welche sie durch dasselbe zu bekunden glauben, gerade der Aufrichtigkeit und dem wahren Mannesmuthe zuwiderlaufe, der es verschmähe sein Thun aus Furcht vor der Strafe in das Dunkel zu hüllen. Mittelbar aber noch viel sicherer erreichen die Lehrer ihre Absicht durch Herstellung eines näheren und wirklich vertraulichen Verkehrs mit den erwachseneren Schülern, wofür sich ihnen in wissenschaftlichen Vereinigungen, in gemeinschaftlichen Spaziergängen, selbst in geselligem Umgange, soweit es die Umstände gestatten, vielfache Gelegenheit bietet. Denn abgesehen von der wissenschaftlichen und sittlichen Förderung, welche hieraus den Schülern erwächst, fühlen sich dieselben durch das Vertrauen der Lehrer geehrt und angezogen und sie werden, wenn letztere bei solchem Verkehr eine richtige Oekonomie des Vertrauens und sicheren Takt anzuwenden wissen, nicht leicht der Gefahr trotzen diesen Verkehr abgebrochen zu sehen, oder wo solches von einzelnen unbändigeren

oder leichtsinnigeren Naturen doch gewagt werden sollte, da werden diese sich inmitten ihrer Genossen bald vereinzelt sehen und deshalb ebenso sicher der Entdeckung und Bestrafung verfallen, als ihren etwanigen Einfluß auf ihre Umgebung einbüßen. Wenn freilich einzelne von der Würde ihres Berufs wenig beseelte Lehrer den Unterricht gelegentlich mit der Erzählung ihrer Heldenthaten aus der eigenen Studentenzeit würzen, so ist es sehr natürlich, daß die Schüler die Achtung vor dem Lehrer und dem Gesetz verlieren und sich frühzeitig denselben Vergnügungen hingeben, deren Reiz noch nicht aus der Erinnerung des Lehrers entschwunden ist. In wieweit die Hausbesuche bei den auswärtigen Schülern und der Verkehr mit den Eltern der geschilderten Unsitte vorzubeugen vermögen, soll weiter unten beleuchtet werden.

§ 50.

Unter den *inneren* Pflichten des Schülers gegen die Lehrer und die Anstalt behauptet wie schon bemerkt die *Wahrhaftigkeit* den Vorrang; ihrer Befestigung und Entwickelung hat deshalb der Erzieher besondere Sorgfalt zu widmen. Denn diese Tugend ist nicht durch äußere Gewöhnung zu überliefern, sondern sie muß aus dem Kinde heraus entwickelt werden und das Wort Augustins, daß alle Natur als solche gut und daß das Böse nur Verderbung und Beraubung der Natur sei,*) findet hier vornehmlich Geltung. Demnach genügt die Wahrhaftigkeit der Rede, welche etwa mit der Vermeidung der directen Lüge gleichbedeutend wäre, hier keineswegs; sondern es handelt sich um die Wahrhaftigkeit im Denken Sprechen und Handeln, kurz um die Wahrhaftigkeit der Gesinnung und um den festen Willen und den Muth, dieser Gesinnung gemäß zu leben; das Kind soll also zur *Aufrichtigkeit* erzogen werden. Dieses ist ungeachtet der ursprünglichen Neigung der Kinder, ihren Gedanken und Gefühlen einen entsprechenden Ausdruck zu geben, nicht leicht; denn die inneren und äußeren Versuchungen zur Lüge mit ihren Abarten sind zu zahlreich, als daß nicht der schwankende jugendliche Wille einer sorgsamen und kräftigen Leitung bedürfte. Die hauptsächlichsten unter diesen Versuchungen werden sich bei der Erörterung der Lüge und ihrer Heilmittel ergeben; im allgemeinen entspringen sie aus dem Mangel an Vertrauen sei es zur eigenen Kraft oder zur Umgebung und lassen sich auf das Bestreben zurückführen, diesen Mangel irgendwie verdecken zu wollen. Ist dieses richtig, so muß das Absehen des Lehrers darauf gerichtet sein, das Kind im Vertrauen zu

*) *Böhringer* die Kirche Christi I. 3. S. 501.

erhalten und zu stärken, oder mit anderen Worten er hat dem Kinde stets Wahrheit und Liebe zu beweisen und er hat dafür zu sorgen, daß auf diesen beiden Grundlagen aller sittlichen Gemeinschaft*) das Leben in der Schule durchgängig aufgebaut werde. Der Lehrer sei also zunächst im Reden und Handeln selbst streng wahrhaft und maße sich kein Wissen und keine Fertigkeit an, die er nicht besitzt und deren Mangel der scharfen Beobachtung des Kindes doch nicht entgehen würde; er verspreche nichts und drohe nichts an, was er auszuführen entweder nicht gewillt oder nicht im Stande ist, er enthalte sich jeder Uebertreibung im Lob oder im Tadel, er vermeide endlich auch im Gespräche jede Abweichung von der strengen Wahrheit, deren sich das conventionelle Leben so leicht und so leichtsinnig schuldig macht. Und zweitens erweise der Lehrer dem Kinde dasselbe Vertrauen, welches er von ihm zu fordern berechtigt ist, nicht ein Vertrauen, welches nur künstlich gemacht oder scheinbar angenommen wird, sondern das echte Vertrauen, welches nur auf dem Boden der gegenseitigen Liebe und Achtung wächst! Das heißt freilich: der Lehrer habe das Kind lieb und entnehme aus dieser Liebe, welche sich selbst in der Strafe nicht verleugnen darf, das Maß und die Mittel seiner Zucht! In der Kraft solcher Wahrheit und solcher Liebe, beides nur verschiedene Brechungen desselben Lichtstrahls, fühlen sich die Schüler geborgen und geläutert; auch harte Naturen werden von ihr erwärmt und überwältigt, und der Abweichungen von der Wahrheit werden bald wenige und rasch zu heilende sein.**) Außerdem hat der Lehrer überall das Gefühl für Recht und Geradheit bei seinen Zöglingen zu stärken und bei geeigneter Gelegenheit sie in wenigen Worten oder an dem vorliegenden Beispiele nachdrücklichst darauf hinzuweisen, daß die Lüge nur eine andere Form der Feigheit, dieses von der Jugend selbst verabscheuten Lasters, sei und daß sie auch im Falle des Gelingens zwar vielleicht von der augenblicklichen Strafe befreie, übrigens aber den Lügner in um so größere Unfreiheit und Unruhe verstricke. Wenn aber der Lehrer erkennen läßt, daß er selbst aus Unbedacht Prahlerei oder einem schlimmeren Beweggrunde es mit der Wahrheit nicht genau nehme, wenn er seine Versprechungen nicht hält und seine Drohungen nicht wahr macht, wenn er Lob und Tadel im Uebermaß austeilt, so wird er auch bei den Schülern die Achtung vor der Wahrheit abstumpfen. Schlimmer

---

*) Ephes. 4, 15.

**) An Erfahrungsbeweisen hierfür wird es Niemandem fehlen, der das Glück gehabt hat auch nur einen guten Lehrer zu besitzen. Ein leuchtendes Muster der Art bietet das schöne Verhältnis, welches zwischen dem Rector Arnold in Rugby und seinen Schülern bestand.

noch ist, wenn er Strafen verhängt, die in ihrer Härte nur den Hang zur Widervergeltung oder gar eine Neigung zur Rache ahnen lassen, und wenn er überhaupt für die jugendliche Natur weder Verständnis noch Liebe zeigt; er verleitet aber geradezu zur Lüge, wenn sein Verfahren von vornherein durch ein Mistrauen bestimmt wird, welches in solcher Ausdehnung die Jugend nie verdient. Denn das Kind soll und wird sich eben nach seiner Behandlung formen; das stete Mistrauen nimmt aber der Wahrhaftigkeit ihren natürlichen Lohn, erbittert durch seine Ungerechtigkeit und reizt in dem Schüler um so mehr die Lust, den argwöhnischen Lehrer nun doch zu hintergehen. Wie sehr wird doch durch eine so lieblose aber leider nicht seltene Handlungsweise das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler vergiftet! Statt in Liebe und Vertrauen zu der Gemeinschaft des sittlichen Lebens zusammenzuwachsen betrachten sich beide als Gegner mit argwöhnischem Blick und der Schüler wird schließlich zu dem, was die Thorheit des Lehrers in ihm vorausgesetzt hat.

Indes nicht in dem fehlerhaften Verhalten des Lehrers allein liegt der Anlaß zur Unwahrhaftigkeit der Schüler; eine falsche oder unvorsichtige häusliche Erziehung, die directen oder indirecten Einwirkungen der Umgebung, die Sucht die eigenen Fehler zu verstecken und so manches andere wecken in dem Kinde den bösen Hang zur Lüge und ihren Abarten, der Heuchelei Augendienerei und Verstocktheit.*) Um dieser vielgestaltigen Sünde wirksam entgegen zu treten, hat der Lehrer ihre Quelle mit aufmerksamer Beobachtung und vorsichtiger psychologischer Erwägung aufzusuchen; denn mit der Bestrafung des Vergehens, zumal mit dem Verhängen einer gleichmäßigen Strafe für die verschiedenen Fälle ist wenig oder nichts gethan. Vielmehr soll es dem wahren Erzieher darauf ankommen, den Anlaß zu fernerer Lüge hinwegzuräumen und hierzu muß er zuvor die Art ihres Entstehens klar durchschaut haben; nach dieser Erkenntnis wird sich auch die Art der Strafe richten müssen, welche nur dann gerecht und zugleich wirksam ist, wenn sie der Natur des Vergehens entspricht. Jene Quellen sind aber mannigfach und liegen zum Teil in Gemüthsvorgängen oder in Zuständen, in welchen sie der oberflächliche Blick überhaupt nicht sucht. Beginnen wir bei den einfachsten und unverfänglichsten Anlässen, so verirrt sich zunächst manches Kind zur Lüge aus augenblicklicher Verlegenheit und dem falsch geleiteten Triebe dieser Verlegenheit Herr zu werden. Solchen schüchternen Naturen ist mit Liebe und Offenheit zu begegnen und aus ihrer Verwirrung zu helfen; eine einfache von herbem Tadel freie Zurecht-

*) Ritter die Lüge nach ihrem Wesen und nach ihrer pädagogischen Behandlung; Leer, 1863.

weisung genügt, um das Kind auf die rechte Bahn zurückzuleiten und von einem Drucke zu befreien, dessen Fortdauer oder Misverständnis sehr verderblich wirken könnte. Lebhafte Kinder namentlich des frühesten Alters ergehen sich zuweilen in Erfindungen lediglich durch das Spiel ihrer Phantasie oder durch Muthwillen verleitet, ohne daß sie sich irgend einer bösen Absicht bewußt sind. Diesen gebührt eine Beschämung, wo möglich vor der Klasse, und die ruhige Belehrung, welches Unheil derartige Unwahrheiten oft wider den Willen der Urheber anrichten. Den häufigsten Anlaß bietet für die Jugend die Furcht vor der Strafe; die Lüge ist hier also nur die Folge eines früheren Vergehens, welches durch die Lüge verdeckt oder entschuldigt werden soll. Der Lehrer hat demnach zuerst jene Verfehlung zu untersuchen und nach ihren Ursachen, sei es Trägheit Leichtsinn Pflichtvergessenheit oder Bosheit, wie nach ihrer Ausdehnung und Strafwürdigkeit festzustellen; er hat sodann darzuthun, wie die erste Abweichung von der Pflicht das zweite gröbere Vergehen herbeigeführt habe und wie durch diese hinzugetretene Lüge die Strafbarkeit des Zöglings erheblich erhöht sei. Hierbei ist es sehr zweckmäßig, andere Schüler, welche das erste Vergehen z. B. Nichtlieferung einer Arbeit oder Uebertretung einer Schulvorschrift zwar auch begangen, von der nachträglichen Lüge sich aber frei erhalten haben, nur mit einer gelinden Strafe, etwa einem Verweise zu belegen, den Lügner aber gerade wegen der Lüge empfindlich härter zu bestrafen. Auch läßt sich unter geeigneten Umständen darthun, daß wenn der Schüler sich sogleich mit Offenheit an den Lehrer gewendet hätte, sei es um seine Verzeihung für begangenes Unrecht oder seine Hilfe bei einer schweren Aufgabe zu erlangen, er nicht nur straffrei ausgegangen sein sondern hierdurch sogar die Zuneigung des Lehrers in höherem Maße gewonnen haben würde. Die Lüge aus Bosheit sei es gegen den Lehrer oder gegen Mitschüler verdient nicht nur herbe und abschreckende Strafe, sondern sie verlangt auch, daß der betreffende Schüler innerlich auf das nachdrücklichste angefaßt und durch Ermahnung und Aufklärung über seinen Zustand und über die unvermeidlichen Folgen desselben wirklich erschüttert und umgewandelt werde. Die Heuchelei mit ihren vorgenannten Abarten läßt leider schon den gewohnheitsmäßigen berechneten und verstockten Lügner erkennen. Diesem ist, was freilich in anderer Form auch bei den früher aufgeführten Fällen nicht unterlassen werden darf, zunächst der Beweis zu führen, daß er durch seine Lügen gerade das Gegenteil seiner Absicht bewirkt und statt der Zufriedenheit sich die Verachtung des Lehrers und der Mitschüler zugezogen hat. Ist der Fall schlimmer Art, so wird die angemessenste Strafe sein, daß der Schüler, wie er ja selbst die sittliche Gemeinschaft zwischen sich und den übrigen zerstört hat, so auch äußerlich

d. h. durch das Anweisen eines besonderen Platzes für die jüngeren, durch das Verweisen von der Anstalt für die älteren Schüler von den Genossen getrennt werde. Bei der Mehrzahl der Fälle sind außerdem die beteiligten wie die übrigen Schüler mit Nachdruck darauf hinzuweisen, daß die Lüge nicht nur den menschlichen Verkehr störe sondern Sünde wider Gottes Gebot sei; denn leider wird dieselbe häufig von jung und alt als eine unschuldige Ausflucht, gleichsam als ein Hausmittel gegen mancherlei Unbequemlichkeiten betrachtet, welches die Moral und Religion gar nicht berühre.

Aus vorstehenden Grundsätzen ergiebt sich von selbst, daß jeder Bestrafung einer Lüge die Untersuchung und wo irgend möglich das Geständnis des Lügners oder, wenn dies bei seiner Hartnäckigkeit nicht zu erreichen sein sollte, seine Ueberführung vorauszugehen hat; denn die Untersuchung soll erst den Anlaß und die Größe des Uebels und demzufolge auch den Grad der Strafe feststellen. Der Lehrer hat sich deshalb selbst bei dringendem Verdacht der sofortigen Verurteilung und Strafverhängung zu enthalten; ja er soll sich sorgfältig hüten, die Beschuldigung der Lüge überhaupt auszusprechen, so lange dieselbe nicht erwiesen und eine andere Erklärung zulässig ist. Denn wie schon bemerkt er ist den Schülern zunächst das Vertrauen zu ihrer Wahrhaftigkeit schuldig; nichts verletzt aber ehrliebende und sittlich gute Kinder mehr, als wenn sie unverdienter Weise der Lüge geziehen werden. Um jenes Geständnis zu erlangen, ist die Untersuchung mit aller Umsicht einzuleiten und muß möglichst bis zur Erreichung eines klaren Ergebnisses durchgeführt werden. Falls mehrere Schüler bei einer Unredlichkeit beteiligt scheinen, falls z. B. der Verdacht vorliegt, daß einer bei seinen häuslichen Aufgaben die Hilfe eines anderen in unerlaubter Weise benutzt, wol gar dessen Arbeit abgeschrieben habe, so thut der Lehrer, welcher ja die betreffenden Schüler sonst kennen muß, in der Regel gut, sich mit seinen Fragen zunächst an den muthmaßlich minder schuldigen zu wenden, welcher nicht selbst abgeschrieben sondern nur die Benutzung seiner Arbeit gestattet hat. Nach den Antworten desselben, mögen sie nun ein ganzes oder ein halbes Geständnis enthalten oder nur eine verdächtige Unklarheit zeigen, wird der Lehrer sein weiteres Verfahren regeln und namentlich die Fragen für den zweiten Schüler einzurichten wissen. Umgekehrten Falls läuft er Gefahr, daß der schlechtere Schüler nicht nur von vornherein zur Lüge seine Zuflucht nimmt sondern durch dieselbe auch den besseren verleitet diese Lüge zu bekräftigen, weil er nunmehr glaubt seinen Mitschüler nicht im Stiche lassen zu dürfen. Ueberhaupt hat aber der Lehrer zuvor sich durch sorgfältige Vergleichung beider Schriftstücke die unumstößliche Gewißheit eines Betruges zu verschaffen;

denn eine falsche Beschuldigung verletzt nicht nur wie gesagt die unschuldigen Schüler sondern beeinträchtigt auch, falls sie nicht erwiesen werden kann oder gar zurückgenommen werden muß, das Ansehen des Lehrers. Ist aber ungeachtet der größten Wahrscheinlichkeit der Täuschung ein Geständnis von den hartnäckig leugnenden Schülern nicht zu erlangen, so mag der Lehrer die Untersuchung sei es mit dem Ausdruck seines Bedauerns über solches Benehmen oder mit einer Aeußerung abbrechen, welche geeignet ist bei den beteiligten Schülern eine innere Beschämung und bei den übrigen eine Stärkung ihres Ehr- und Wahrheitssinnes hervorzurufen. Daß er ungeachtet seiner Ueberzeugung von der Thatsache des Betruges doch keinen unschuldigen bestrafen wolle, daß er es vorziehe, lieber dem Anschein als der Wahrhaftigkeit der Klasse zu mistrauen, daß er bedauere durch die Hartnäckigkeit der Schüler sein Vertrauen zu ihnen erschüttert zu sehen, oder ähnliche Worte werden ihre Nachwirkung nicht verfehlen. Eine selbstverständliche Folge ist, daß der Lehrer sowol in solchen Fällen als auch nach eingetretener Ueberführung den betreffenden Schülern sein Vertrauen wirklich bis zur Ueberzeugung von ihrer Besserung entzieht. Dieses Mistrauen darf aber nicht länger hervortreten als unumgänglich nöthig ist, und auf untergeordnete und einmalige Vergehen gegen die Wahrheit soll der Lehrer überhaupt nicht wider zurückkommen, um nicht den wirklich gebesserten oder sonst wahrheitsliebenden Schüler durch die Erinnerung an die abgemachte und überwundene Schuld zurückzustoßen und in seinem sittlichen Gange irre zu machen.

Eine nicht leicht zu entscheidende Frage ist, inwieweit der Lehrer von seinen Schülern freiwillige und aufrichtige Kundgebungen selbst über solche sittliche Misstände fordern darf, welche bis dahin seinem Auge entgangen und deshalb auch noch nicht zur Untersuchung gestellt waren. Einer voreiligen Angeberei, welche leicht eine liebedienerische Heuchelei vor dem Lehrer oder Misgunst gegen die Mitschüler zum Hintergrunde hat, darf der Lehrer nie das Wort reden, hat dieselbe sogar, namentlich wenn die Angabe sich als unbedeutend übertrieben oder falsch erweisen sollte, mit Verachtung nöthigenfalls mit empfindlicher Strafe zurückzuweisen. Derartige Vorkommnisse werden indes sehr vereinzelt bleiben. Denn eine solche Angeberei Fuchsschwänzerei oder welchen Namen sie sonst in dem Jargon der Schule führt, ist unter den Schülern selbst zu verhaßt und verachtet, als daß sie sich als eine schädliche Gewohnheit festsetzen könnte. Anders steht aber die Sache bei wirklichen Schäden von weiterer Verbreitung, welche der sittlichen Entwickelung des Schullebens Gefahr drohen. Fühlt sich in solchen Fällen ein gewissenhafter und pflichttreuer Schüler zu freiwilliger Mitteilung an den Lehrer gedrungen, so kann sich dieser zunächst einer eingehenden

Untersuchung nicht entziehen; er hat dieselbe aber mit möglichster Schonung für diesen Schüler anzustellen und erforderlichenfalls denselben durch Belobung seiner Teilnahme für die Ehre der Klasse oder sonst kräftig zu stützen, auch den übrigen vorzuhalten, daß sie durch ihr Verschweigen das Uebel und die aus demselben erwachsende Schande vergrößert haben. Häufig werden indes derartige Fälle nicht eintreten; denn bei gesund entwickeltem Ehr- und Gemeingefühl üben die besseren Schüler schon innerhalb der Klasse und ohne Beihilfe der Lehrer die erforderliche und meistens auch eine sehr kräftige Zucht, welche der Lehrer gewähren lassen mag, selbst wenn sie einmal das zulässige Maß überschreiten sollte, und andererseits dürfen wirklich verrottete Zustände der aufmerksamen Beobachtung des Lehrers nicht dauernd entgehen.

Endlich wird der Lehrer zur Verhütung oder Heilung der Lüge häufig die Mitwirkung des Hauses in Anspruch nehmen müssen, sei es daß er den gewissenhaften und redlichen Vater von der Unwahrhaftigkeit seines Sohnes überzeugt und zur Unterstützung durch strenge häusliche Zucht und Aufmerksamkeit auffordert, sei es daß er gegen unbedachte oder gar frivole Aeußerungen zu warnen hat, durch welche die Eltern selbst ihre Kinder zur Unwahrheit verleiten. In beiden Fällen soll der Lehrer mit Schonung des häuslichen Ansehens und unter Wahrung des geselligen Anstandes, aber in der Sache selbst gerade und unumwunden vorgehen, so mannigfache und peinliche Schwierigkeiten sich ihm auch entgegenstellen mögen. Denn selbst der gewissenhafte und strenge Vater ist nicht immer leicht zu überzeugen, daß sein Sohn wirklich gelogen habe; es ist ja auch möglich, daß letzterer inmitten der Schule und durch das böse Beispiel verleitet für zulässig hält, was er sich gegen seine Eltern nicht gestatten würde. Ist aber der Vater von gutem Willen und von Vertrauen zu dem Lehrer beseelt, was doch als das richtige Verhältnis vorausgesetzt werden muß, so wird er sich schließlich überzeugen lassen und in dem Verfahren des Lehrers die Fürsorge für seine Kinder ehren. Schlimmer und peinlicher ist freilich die Lage, wenn die Eltern selbst der Beteiligung an der begangenen Unwahrheit anzuklagen sind, und doch ist dieser Fall leider häufig genug. Eine ungerechtfertigte Schulversäumnis, die Verspätung beim Schulbesuch oder die Vernachlässigung der häuslichen Arbeiten mit angeblichem Unwolsein oder einer sonst ersonnenen häuslichen Störung zu entschuldigen, nur um das Kind der Strafe zu entziehen, dazu lassen sich manche Eltern leicht herbei. Ja sie legen überdies wol noch den Kindern die lügnerische Entschuldigung in den Mund ohne zu bedenken, daß sie dieselben hierdurch überhaupt zur Lügenhaftigkeit verleiten, daß sie sich in deren Augen selbst erniedrigen, und daß die gefürchtete Strafe ja gar nicht eine willkürliche

Anordnung, welche auch ohne Schaden fortfallen könne, sondern nur die selbstverständliche aber von der Liebe des Lehrers geregelte Folge des Vergehens sei. Mit Gemessenheit, wie sie dem Bildungsstande der Eltern gebühren mag, aber in der Sache unverholen hat der Lehrer solche Eltern auf die bösen aber unvermeidlichen Folgen ihres unbedachten Benehmens hinzuweisen; er hat ihnen nöthigenfalls die Mitschuld vorzuhalten, welche sie an der sittlichen Verschlechterung ihrer Kinder und an deren doch unvermeidlicher und gerade jetzt erst recht zu verhängender Bestrafung tragen; er hat mit allem Nachdruck geltend zu machen, daß die Schule wegen der allgemeinen Zucht und um des Seelenheils der übrigen Kinder willen verpflichtet sei, solche Zöglinge von sich zu weisen, deren Unwahrhaftigkeit bei den Eltern keine Rüge sondern gar eine Stütze finde. Indes wird der Lehrer zu so ernsten Vorstellungen selten zu schreiten haben, da die betreffenden Eltern vielleicht in dem einzelnen Falle ihre Mitschuld zu bemänteln aber schwerlich zu rechtfertigen unternehmen und jedesfalls im Gefühle ihrer Beschämung sich vor Widerholungen hüten werden. Sollte dies aber dennoch der Fall sein, so bleibt nichts übrig, als den betreffenden Schüler seiner Familie zurückzugeben, welche mit der Schule nicht die Arbeit teilen will und deshalb die Verantwortung auch allein tragen mag.

§ 51.

Der *Fleiß* der Schüler *für* den Unterricht findet seine Ergänzung an ihrer Aufmerksamkeit *während* desselben; da die letztere nun fast gänzlich von dem Verhalten des Lehrers abhängt, so würde schon hieraus erhellen, daß er zu einem großen Teile auch für den Fleiß seiner Zöglinge verantwortlich ist. Indes er ist denselben auch unmittelbar zu fördern so befähigt wie verpflichtet; es versteht sich wol nach unserer bisherigen Betrachtungsweise, daß diese Förderung nicht etwa auf seinen Befehl und auf die Strafandrohung für die Faulheit beschränkt bleiben sondern durch seine hingebende Mitwirkung herbeigeführt werden soll. Dieses gilt nicht nur von demjenigen Fleiße, welcher für die Befriedigung der unmittelbaren Schulforderungen in Anspruch genommen wird, sondern auch von der entwickelteren und freieren Form desselben, welcher auf den oberen Klassenstufen in der Privatthätigkeit der Schüler zu Tage tritt. Die Beförderungsmittel dieser letzteren werden in der Unterrichtskunde näher erwogen werden; hier handelt es sich um so mehr um jene erste Art des Fleißes, als mit derselben auch für höhere und freiere Anstrengungen die erforderliche Kraft und Grundlage gewonnen wird. Die nächste Pflicht des Lehrers ist nun, daß er seine Forderungen strenge nach dem Maße der jugendlichen

Kraft einrichte; eine übermäßige Anspannung derselben führt nicht nur sei es sofort oder auf einer späteren Stufe mit Nothwendigkeit eine geistige Erschlaffung des Zöglings herbei, sondern erfüllt denselben in dem Gefühle seines Unvermögens auch mit Unlust und Abneigung, so daß hierdurch dem Fleiße die wesentlichste Triebfeder nämlich die freudige Teilnahme des Schülers entzogen wird. So selbstverständlich diese Pflicht ist, so mannigfach wird sie und zwar aus entgegengesetzten Beweggründen verletzt. Denn die einen unter den Lehrern glauben durch die starke Beanspruchung des häuslichen Schülerfleißes sich die eigene Mühe zu erleichtern und beschränken somit den größten Teil ihrer Thätigkeit auf eine mehr oder minder strenge Beaufsichtigung und Beurteilung der häuslichen Arbeiten; für diese bildet das Aufgeben und Abfragen den wesentlichsten Bestandteil des Unterrichts. Dieses Verfahren ist abgesehen von seiner Unzweckmäßigkeit geradezu verwerflich und verräth überdies ein geringes Verständnis des Lehrers für seine eigentliche Aufgabe, nämlich die allmähliche und allseitige Entwickelung und Durchbildung des jugendlichen Geistes, welche ohne seine helfende und augenblicklich eingreifende Mitwirkung nicht erfolgen kann. Andere aber, schönen Eifers voll, glauben durch die gesteigerte Anspannung der jugendlichen Kraft den Schüler möglichst rasch fördern und in Besitz eines großen Bildungsmaterials setzen zu können. Dies ist aber ein doppelter Irrtum; denn die Jugend hat nur ein bestimmtes Leistungsvermögen, über welches hinaus ihre Kraft nothwendig versagen und erlahmen muß, und der Geist bildet sich nicht an dem, was er äußerlich und eilig zusammengerafft sondern was er klar durchdrungen und sicher bewältigt hat. Ueberdies wird der Lehrer durch ein solches Verfahren leicht verleitet, das Maß seiner Aufgabe und sein Urteil nicht nach dem geistigen Durchschnitt der Klasse sondern nach den befähigtsten Schülern einzurichten, unter denen immer einige von löblichem Streben oder von Ehrgeiz getrieben den Forderungen des Lehres annähernd genügen werden. So spaltet sich denn die Klasse bald in zwei Abteilungen, in solche, welche wenigstens zeitweilig in der verlangten Weise fortschreiten, und in die anderen, welche nothwendig zurückbleiben und mit der Möglichkeit des Folgens auch die Lust zu demselben verlieren; oder auf unsere vorliegende Betrachtung angewendet, der Lehrer schafft sich selbst die beiden Abteilungen der fleißigen und der unfleißigen Schüler, während er doch das Streben sämmtlicher beleben und angemessen fördern sollte. Schon an diesem Orte und aus dem eben gesagten erhellt übrigens, daß unter den verschiedenen Lehrern der Anstalt ein allseitiges durch die Einwirkung des Directors und der Klassenordinarien geregeltes Einverständnis über die Arbeitsfähigkeit der Schüler und über das Maß der einzelnen Aufgaben

herrschen müsse; anderenfalls ist der Uebelstand unvermeidlich, daß die Forderungen der verschiedenen Unterrichtsfächer einander beeinträchtigen und in ihrer Summe den zulässigen Grad überschreiten.

Unter Einhaltung dieser Vorbedingung hat der Lehrer ferner selbstthätig den Fleiß der Schüler zu beleben und zu stärken; zu diesem Behufe hat er im wesentlichen vier Gesichtspunkte zu beobachten. Zuerst hat er durch die Form seines Unterrichts die sachliche Teilnahme der Schüler und hiermit die Lust derselben zu dem Unterrichtsgegenstande zu wecken. Dies geschieht nicht etwa durch einen fälschlich so genannten interessanten und geistreichen Unterricht; der Reiz, welcher durch die Anwendung äußerlich anlockender Unterrichtsmittel hervorgebracht wird, bestehe er nun in der Einstreuung von Erzählungen und humoristischen Bemerkungen auf den unteren oder in der Herbeiziehung entfernterer Parallelen und Gesichtspunkte auf den oberen Klassenstufen oder in ähnlichem Ausputz, regt allerdings augenblicklich an, allein er verfliegt ebenso rasch und hinterläßt in den Schülern das richtige Gefühl, daß mit dergleichen Außenwerk für ihre wahre Bildung und für die eigentliche Unterrichtsaufgabe nichts gethan sei. Vielmehr handelt es sich darum, der Gediegenheit des Unterrichts auch die Faßlichkeit hinzuzufügen; im wesentlichen kommt es also auf Anschaulichkeit, leichtes Verständnis, klaren Zusammenhang und sicheres Fortschreiten des Unterrichts an, wodurch die Teilnahme der Schüler dauernd gefesselt wird. Zweitens hat der Lehrer den Schülern bei ihren Arbeiten förderlichst zu Hilfe zu kommen. Es genügt also nicht und wäre vielmehr verkehrt, denselben eine häusliche Aufgabe zu stellen, ohne sie zugleich über die beste und angemessenste Lösung derselben zu unterrichten, ohne ihnen zuvor die in derselben liegenden Schwierigkeiten bemerkbar und verständlich zu machen und ohne sie, was ohne viele Worte rein durch die Sache und durch einen concreten Unterricht geschehen muß, auf den Nutzen hinzuweisen, welchen sie aus dieser Arbeit für ihren allgemeinen Fortschritt in dem betreffenden Fache ziehen. Das grammatische Pensum ist also nicht nur vorher in der Klasse durchzunehmen und mit richtiger Betonung bis zum fließenden Lesen zu bringen, sondern der Schüler muß auch aus dem bisherigen Unterrichtsgange die Ueberzeugung oder doch das unbewußte Gefühl erhalten, daß der zu erlernende Teil der Grammatik in nothwendigem Zusammenhange mit dem Uebersetzungsstoff und den sonstigen schriftlichen Uebungen stehe. Kein Aufsatzthema sollte, allenfalls mit wenigen Ausnahmen in der Prima, gestellt werden, ohne daß der Lehrer mit den Schülern die Disposition des Aufsatzes erörtert und feststellt. Anleitende Bemerkungen haben die mathematischen Aufgaben zu begleiten, welche sonst leicht eine unmäßige Zeit kosten und den Fleiß der Schüler erschöpfen ohne

ihn zu befriedigen. Vor allem aber soll der Lehrer, was bis jetzt viel zu selten geschieht, bei den Uebersetzungen aus fremden Sprachen die anfänglichen Präparationen mit den Schülern in der Klasse anstellen und sie hierbei über seltenere Formen, verwickelte Constructionen, Wortableitungen und dergleichen unterrichten. Hierdurch erspart der Lehrer nicht nur den Schülern sondern auch sich selbst viele unnöthige Arbeit und vielen überflüssigen und im Grunde unverdienten Tadel. Wer immer während seiner eigenen Schulzeit oder in seinem Lehrerleben die Erfahrung gemacht hat, wie rathlos der auf sich allein angewiesene Tertianer vor dem verschlungenen Satzgefüge und den grammatischen Anomalieen des Ovid oder vor den abweichenden Formen Homers gestanden hat, wie die eigene Anstrengung ihm über diese Schwierigkeiten nicht hinwegzuhelfen vermag, wie er an der Lösung der Aufgabe verzweifelt und dieselbe eben deshalb entweder ungelöst läßt oder sich unerlaubter Hilfe bedient, der kann über die Nothwendigkeit einer solchen gemeinschaftlichen Präparation von Lehrer und Schüler in der Klasse selbst nicht in Zweifel sein. Und nicht nur gefördert fühlt sich der Schüler durch dieselbe, sondern er wird auch verhindert mit saurem Schweiß sich falsches einzuprägen, dessen Ausrottung dem Lehrer so viele und bei jener richtigen Behandlung doch so überflüssige Mühe verursacht. Es versteht sich freilich, daß namentlich anfangs der Lehrer sich bei solcher gemeinschaftlichen Vorbereitung nicht mit einzelnen Andeutungen begnügen darf, sondern er hat den betreffenden Abschnitt genau durchzunehmen; erst allmählich wird er seine vorbereitende Thätigkeit einschränken und schließlich, wenn er die Klasse hinlänglich angeleitet sieht, ganz einstellen dürfen. Hierbei wie ja überhaupt in seinem Berufe hat er Geduld nöthig; die zurückbleibenden und schwerer begreifenden Schüler sind nicht zu schelten sondern liebevoll zu stützen und durch Eingehen auf ihr Misverständnis zu fördern, die flatterhaften und oberflächlichen sind zu zügeln und festzuhalten, die befähigteren sind angemessen zur Unterstützung für die übrigen sei es durch die an sie gerichteten Fragen oder durch ihre directe Hilfe zu benutzen. Ist auf diese Weise das geregelte Fortschreiten der Klasse gesichert, so liegt für niemand ein Grund vor an seiner Aufgabe zu verzweifeln; vielmehr wird die häusliche Aufgabe von dem Anreiz begleitet, nunmehr selbstständig zu versuchen, was man bisher nur an der Hand des Lehrers geübt hat und von dessen Lösbarkeit man hinlänglich überzeugt ist. Das heißt also: der Schüler wird nicht mehr durch die Schwierigkeit der Arbeit zur Faulheit verleitet. Außerdem bringt ein solches Mitarbeiten des Lehrers den hoch zu veranschlagenden Gewinn, daß er sicher und in lebendiger Anschauung erfährt, was er der Klasse zumuthen darf, wo die eigentlichen Schwierigkeiten für den Schüler liegen und wie

denselben auf eine der wahren Geisteserziehung angemessene Weise begegnet werden kann. Drittens hat der Lehrer, wie schon früher im allgemeinen angedeutet (§ 47), sich genau zu überzeugen, daß was er aufgegeben auch wirklich und gründlich von den Schülern gearbeitet sei. Sorgfältige Verbesserung der schriftlichen Arbeiten, Durchsicht der Präparationshefte, genaues und die ganze Klasse umfassendes Durchfragen des aufgegebenen Pensums, gründliche Durcharbeitung des vorliegenden Uebersetzungsstoffs gewähren ihm die Gewißheit, daß jeder seine Schuldigkeit gethan hat, und benehmen dem nachlässigen Schüler die Möglichkeit oder doch die Wahrscheinlichkeit, unbemerkt und ungerügt durchzuschlüpfen. Endlich ist es für die oberen Klassen wol geeignet, wenn der Lehrer den Schülern die Aussicht auf weiterliegende wirklich wissenschaftliche Ziele eröffnet und ihnen mit dieser Anschauung von der Idealität und dem Umfange der Wissenschaft auch die Lust einpflanzt, solchen Zielen nachzustreben und sich für die Verfolgung derselben auf der Schule geschickt zu machen. Natürlich hat er sich hierbei innerhalb der Grenzen des den Schülern möglichen Verständnisses zu halten; häufig werden dieselben aber zu energischer eigener Thätigkeit befeuert, wenn ihnen der Weg gezeigt wird, auf welchem sie sich dereinst an der Förderung der Wissenschaft beteiligen können, und die Lebensbeschreibungen bedeutender Männer wissen uns genug von der Frucht solcher gelegentlicher Winke zu erzählen.

§ 52.

Wie es sonach verschiedene Mittel giebt, den Fleiß der Schüler zu beleben, so sind auch die Ursachen und die Heilmethoden der Faulheit unter einander verschieden. Jene Förderungsmittel sollen nicht vereinzelt sondern stetig und zu gegenseitiger Unterstützung angewendet werden; sie werden deshalb ihre Kraft auch für die Beseitigung der Faulheit nicht versagen. Die individuelle Behandlung der letzteren hängt indes von ihrer Ursache ab, welche so viel als möglich im Einzelfalle ermittelt werden muß. Ist nun richtig, daß gar manche Schüler allmählich zur Faulheit herabsinken, weil sie ungeachtet anfänglichen guten Willens den Forderungen der Schule nicht gerecht zu werden vermochten, so hat der Lehrer zunächst zu untersuchen, ob etwa der Schüler seine Aufgabe deshalb überhaupt nicht oder doch nur mangelhaft gelöst habe, weil ihm die Fähigkeit oder das Verständnis für dieselbe abging. Trägt die geringe Beanlagung des Schülers, Langsamkeit der Auffassung oder der Combination, Mangel an Gestaltungskraft oder dergleichen die Schuld, so darf der Lehrer die Mühe nicht scheuen, diesem Schüler sei es in der Klasse oder, wenn dieses den

übrigen Schülern zu viel Zeit rauben würde, privatim durch nochmalige Erläuterung der Aufgabe, durch Hinweis auf die zulässigen und mit dem Unterrichtszweck vereinbaren Erleichterungsmittel und überhaupt durch eine auf die Natur des Zöglings eingehende Behandlung die nöthige Hilfe zu gewähren. Dasselbe Verfahren empfiehlt sich für den zweiten Fall, daß die Aufgabe von einem Teile der Klasse nicht klar aufgefaßt ist, und daß hier die Nachhilfe wesentlich in die Unterrichtszeit selbst zu verlegen und auch für die übrigen Schüler durch deren angemessene Beteiligung und durch angeknüpfte Widerholung nutzbar zu machen ist. Wurzelt indes die Vernachlässigung der Aufgabe in der Trägheit oder endlich in dem Leichtsinn des Schülers, so hat zunächst der Lehrer mit Ernst auf die nachträgliche Erfüllung der Forderung zu dringen, er hat ferner den trägen durch kräftige Anregung des Ehrgefühls aufzuwecken, den leichtsinnigen durch strenge Ueberwachung zur Pflichttreue zu vermögen und beide durch häufiges Fragen und besonderes Heranziehen in der Klasse zu thätigen Genossen des Unterrichtslebens zu machen. Dieser energischen und stetig fortgesetzten Einwirkung des Lehrers entzieht sich nicht leicht ein Schüler, zumal wenn er immer wider die Wahrnehmung machen muß, daß seine Nachlässigkeit statt ihn der Arbeit zu überheben dieselbe nur vermehrt und stets von dem Lehrer bemerkt und gerügt wird. Wenn beispielsweise ein aufgegebenes geschichtliches oder sprachliches Pensum von einem Teile der Schüler ungenügend oder gar nicht widerholt ist, so nützt es nichts dieselben sofort zu bestrafen und hiermit die Sache ruhen zu lassen; denn der Unterrichtsschaden wird hierdurch nicht ausgeglichen und der faule oder leichtsinnige Schüler zieht eben die Strafe, auf welche er ohnehin gefaßt sein mußte, der Anstrengung vor. Vielmehr ist dasselbe Pensum für die nächste entsprechende Unterrichtsstunde nochmals aufzugeben und genau mit den beteiligten Schülern durchzufragen; hierbei verliert, wenn diese Fragen nur geschickt ausgewählt und bündig gestellt werden, die übrige Klasse nichts, deren Wissen vielmehr durch diese nochmalige Widerholung gestärkt wird. Diejenigen Schüler, welche auch dann noch nicht genügen, sind abermals mit derselben Aufgabe zu belegen und zum Ausweis über ihre Arbeit auf eine außerhalb der Schulzeit gelegene Stunde sei es in die Klasse oder in die Wohnung des Lehrers zu bestellen. Kaum ein Schüler wird es dann noch an sich fehlen lassen; warum sollte er sich auch seiner Pflicht noch ferner entziehen, da er klar genug sieht, daß ihm sein Widerstreben nichts hilft? Ob und in welchem Zeitpunkt mit diesem widerholten Aufgeben und Abfragen eine Strafe zu verbinden ist, hängt von den Umständen und dem bisherigen Verhalten des Schülers ab; jedesfalls sind dieselben möglichst selten anzuwenden und der Natur des Falls und des Zöglings anzupassen.

Sie werden aber in dem Grade überflüssig werden, in welchem bei den Schülern die Ueberzeugung wächst, daß der Lehrer in seinen wol abgemessenen Forderungen unerbittlich sei und daß er selbst sich keiner Anstrengung entschlage, nur um den Schüler sachlich zu fördern. Diese Anstrengung muß aber dem Lehrer zugemuthet und sie darf nicht mit dem Hinweis auf seine sonstigen Geschäfte oder auf die ihm nothwendige Erholung abgelehnt werden; er hat ja selbst auch den größesten Gewinn von derselben, da das allmähliche Zurückbleiben eines Schülerteils und dessen Versinken in Faulheit und Nachlässigkeit später seine eigene Arbeit verdoppelt und ihm endlich doch die Erreichung des Ziels und somit die Quelle der Befriedigung und Berufsfreudigkeit verschließt. Jedes vorzeitige Abbrechen dieser Anstrengung und das verächtliche Einreihen bestimmter Schüler unter die schlechthin faulen und nachlässigen, mit denen er sich wegen ihrer vermeintlichen Unverbesserlichkeit und aus Rücksicht auf die übrigen Schüler nicht mehr zu befassen habe, verletzt die Rücksicht, welche er seiner Aufgabe und der Jugend schuldig ist, und macht erst jene Schüler zu dem, wovor er sie doch behüten und retten sollte. Allerdings wird der Lehrer bei der Verschiedenartigkeit der Anlage und der mitwirkenden Umstände nicht dieselbe Lösung der Schulaufgaben und dieselbe Fertigkeit von allen Schülern fordern dürfen; dies ist unerreichbar und selbst der Versuch hierzu würde einen unmäßigen und schädlichen Zeitaufwand herbeiführen. Allein eine so gleichförmige Ausbildung der Klasse wird auch nicht verlangt; im allgemeinen wird aber durch das oben beschriebene Verfahren wenigstens eine derartige Gleichmäßigkeit erreicht werden, daß der Lehrer in dem Unterrichtsgange ungestört fortschreiten kann, und worauf es uns hier ankommt, die Anhäufung fauler und nachlässiger Schüler, welche in mehrfachem Betracht auf der Klasse schwer lasten, wird hierdurch völlig vermieden werden. Es können also nicht alle Arbeiten von allen Schülern gleich gut geliefert werden; aber die Aufgabe selbst muß gelöst und die unmittelbare Forderung soweit befriedigt sein, daß der angemessene Fortschritt der ganzen Klasse keine Hemmung erleidet. Somit ergiebt sich, daß auch hier eine individuelle Behandlung der Schüler Noth thut, sogar hier um so mehr, als bei der Regelung und Erweckung des Fleißes die Erziehungs- und die Unterrichtszwecke stets in einander hinüberspielen. So hat also der Lehrer die zurückbleibenden zu fördern, die weniger befähigten leichtere Bahnen zu führen, die trägen anzustacheln, die leichtsinnigen anzuhalten; sein Ziel ist überall dasselbe, aber die Wege zu demselben sind verschieden und mit Bedacht auszuwählen.

Für die schwer anzuregenden flatterhaften und leichtsinnigen Schüler wird man schließlich auch der Strafen nicht entbehren können; dieselben

sind aber wie schon bemerkt immer mit Rücksicht auf die Natur des Zöglings und auf das vorgesteckte Ziel zu wählen. Die unterschiedslose Erteilung einer tadelnden Note in dem sogenannten Klassen- oder Sittenbuche, das massenhafte Verhängen des Nachsitzens oder gar derselben Körperstrafe sind nicht nur geistlos roh und zugleich eben wegen dieser Gleichförmigkeit ungerecht, sondern sie führen auch bald zur Abstumpfung und Gleichgiltigkeit, also erst recht zu der allgemeinen Faulheit, welcher man eben begegnen wollte. Strafarbeiten können allerdings zweckmäßig sein, indes wolverstanden nur in dem Sinne und dem Maße, daß der Schüler gerade das versäumte durch dieselben nachholen und seine Vernachlässigung gut machen muß, niemals aber dergestalt, daß die Arbeit selbst eine Strafe sein soll oder daß durch dieselbe die Kraft der Schüler in einem unverständigen und die übrigen Schulforderungen beeinträchtigenden Grade in Anspruch genommen wird. Bei einer solchen Wahl und weisen Abmessung der Strafen wird der Lehrer auch nicht versucht werden, dieselben zu häufen oder in derselben Weise zu widerholen; auch die Steigerung derselben wird er nur in geringem Umfange und bis zu dem Punkte anordnen dürfen, von welchem an sich überhaupt eine andere Behandlung des Schülers empfiehlt. Schüler, welche aus irgend einem der angeführten Gründe dauernd in Faulheit versinken und hinter den Anforderungen der Klasse in weitem Abstande zurückbleiben, weil sie denselben aus Mangel an sittlicher oder an geistiger Kraft nicht zu genügen vermögen, gehören nicht mehr in die Anstalt; die für preußische Gymnasien geltende Bestimmung, daß Schüler, welche selbst nach Widerholung des Klassencursus die Reife zur Versetzung nicht erlangen, als ungeeignet für den höheren Unterricht angesehen und ihren Eltern zurückgegeben werden sollen,*) ist durchaus angemessen und sollte noch strenger durchgeführt werden, als dies jetzt zuweilen geschieht.

§ 53.

Mehrfach ist in dem vorhergehenden die Anregung des Ehrgefühls empfohlen worden; der Lehrer hat sich aber hierbei vor der Verwechselung des Ehrgefühls und des Ehrgeizes sorgfältig zu hüten. Auf den begrifflichen Unterschied beider braucht hier kaum hingewiesen zu werden. Das Ehrgefühl des Schülers sucht die Achtung und Zufriedenheit der Lehrer und der Altersgenossen und führt mit der Selbstachtung zugleich

*) Minist.-Erl. v. 10. Decbr. 1828 (vergl. Rönne das Unterrichtswesen des preuß. Staats II. S. 199) durch den weiteren Erlaß v. 4. März 1862 auch auf die Realschulen angewendet; Wiese Verordnungen und Gesetze I. S. 180.

den inneren Frieden herbei, der Ehrgeiz ringt nach Auszeichnung durch den Lehrer, verlangt die Bewunderung der Altersgenossen und schafft innere Unruhe. Das Ehrgefühl verträgt sich mit der Bescheidenheit und Nächstenliebe, der Ehrgeiz führt zum Hochmuth und wie er sich schwer zur neidlosen Anerkennung anderer entschließt, so weckt er auch bei ihnen Neid und Abneigung. Das Ehrgefühl ist somit ein sittlich berechtigter Factor, bringt sittliche Frucht und verdient die volle Pflege des Lehrers; der Ehrgeiz ist ein gewaltiger aber verderblicher Hebel und darf von dem Lehrer nicht nur nicht angefacht sondern muß von ihm niedergehalten und durch angemessene Behandlung zum Ehrgefühl hinübergeleitet und ausgeglichen werden. Das Ehrgefühl ist also ein sittliches Gut, der Ehrgeiz ein sittliches Uebel und deshalb aus der Erziehung völlig zu verbannen. Dies sollte jedem Lehrer, der doch für das sittliche Heil seiner Zöglinge verantwortlich ist, stets gegenwärtig sein und keiner sollte es unternehmen, durch Anregung des Ehrgeizes und der Sucht nach äußerer Auszeichnung Unterrichtsergebnisse hervorzurufen, welche bei allem Glanz keinen Ersatz für die Störung des ruhigen und unbefangenen Pflichtgefühls, der demüthigen und hingebenden Nächstenliebe und der idealen Gesinnung liefern, die sich an dem Fortschritt in der Sache und dem stillen Beifall der Eltern des Lehrers und des eigenen Herzens genügen läßt. Welche erschreckenden Wirkungen das entgegengesetzte Verfahren haben müsse, läßt sich leicht an dem Beispiel der französischen Schulen erkennen. Dort ist alles auf äußere Auszeichnung berechnet; der Tag der öffentlichen Prüfung bringt dem fleißigen vor einer großen Zuhörerschaft öffentliche Belobungen, Kränze, Prämien, Medaillen, und die Jugend, welche sich in schamhafter Stille mit ihrem Lehrer und mit Gott erziehen soll, wird frühzeitig auf den Markt des Lebens hinausgerissen, sie wird auf den Beifall, im eigentlichen Sinne auf den Applaus einer Umgebung angewiesen, welche weder in der Lage noch geneigt ist die inneren Bedingungen einer wahrhaft heilbringenden Erziehung klar aufzufassen. Kein Wunder sodann, daß dem Kinde die Sucht nach äußerer Auszeichnung allzufrüh eingepflanzt und zur Richtschnur auch für das fernere Leben wird; freilich auch kein Wunder, daß von dieser Sucht das strenge und bescheidene Pflichtgefühl und der innere Frieden erstickt wird und daß das gute, welches sich der öffentlichen Anerkennung entzieht, auch nicht geachtet und nicht begehrt wird. Daß durch ein solches Verfahren die Jugend mächtig angeregt, glänzende Talente geweckt, einzelne Wissenschaften rasch gefördert werden können, ist zwar gewiß und wird durch die Erfahrung bestätigt. Denn jede Berufung auf die Leidenschaften der Menschen wirkt gewaltig, aber das angefachte Feuer verzehrt ohne zu erwärmen und zu erleuchten. Die halb lächerliche halb traurige Ergänzung

und Kehrseite dieses Erziehungsganges ist, daß auch der Lehrer nach dem Beifall seiner Schüler geizt, daß sein Vortrag von ihrem Klatschen begleitet und gehoben wird, und daß somit ganz natürlich seine Lehrweise nicht lediglich durch die Rathschläge seines Gewissens und die selbstverleugnende Liebe zur Jugend sondern auch durch die Rücksicht auf den äußeren Erfolg bestimmt wird. Sollte nicht das einfache Wort, daß das Reich des Herrn nicht von dieser Welt ist und daß der Gewinn der ganzen Welt den Seelenschaden nicht aufzuwiegen vermag, in seiner stillen nie verlöschenden Hoheit uns vor aller solcher Thorheit schützen? Auch die anders geartete englische Erziehung ist von ähnlichen bedenklichen Gewohnheiten nicht frei; zahlreiche Preise begleiten auf Schulen und Universitäten die Leistungen vorzüglicher Schüler und lenken deren Blick mehr als billig nach außen. Indes abgesehen von der Natur dieser Preisverteilungen, welche in der Mehrzahl einzelne Unterrichtszweige zu fördern beabsichtigen und meistens von hochstehenden oder um das Vaterland wolverdienten Männern gestiftet sind, wird das bedenkliche in dieser Einrichtung doch erheblich durch die Pflege gelindert, welche die englische Erziehung der Entwickelung eines strengen Pflichtgefühls zuwendet;*) auch mag jener Sitte durch die Erinnerung an die Stifter ein geschichtlicher und nationaler Werth verliehen werden, welcher für die sittliche Bildung der Schüler nicht ohne Nutzen ist.

In geradem Gegensatze zu dem eben geschilderten Verfahren hat unser Lehrer jede Anregung des Ehrgeizes zu vermeiden, er hat den ehrgeizigen Schüler nicht durch lautes Lob und durch Auszeichnung zu befeuern sondern ihm ohne lange Vorstellung aber in sachlicher und taktvoller Weise deutlich zu machen, wie niemand seine Pflicht auch nur vollständig zu erfüllen geschweige denn über dieselbe hinauszugehen vermöge, und erforderlichen Falls hat er ihn durch den Nachweis dessen, was ihm noch fehle, zu beschämen und zur Selbstbesinnung zu bringen. Er mag den Wetteifer unter den Schülern in den unteren Klassen durch den Wechsel der Rangordnung, in den oberen durch ein karges Wort des Lobes anregen, aber er hat hierbei sorgsam darauf zu achten, daß dieser Wetteifer weder zur Ueberhebung der fortschreitenden noch zur kränkenden Zurücksetzung der zurückbleibenden oft nur minder raschen aber nicht minder fleißigen Schüler führe. Sein Verfahren hat sich also immer auf dem Boden einer gleichen Achtung vor der Entwickelung aller seiner Schüler zu bewegen, er hat somit die gemeinschaftliche Liebe und Werthschätzung unter den Schülern wach zu erhalten und seinen Maßregeln jede Schärfe einerseits jede Bei-

*) Wiese Briefe S. 102 u. 89.

mischung von Prunk andererseits zu benehmen. Auch soll er immer bedenken, daß der befähigte Schüler schon von Natur einen unverdienten Vorsprung vor den übrigen hat, welcher möglicherweise zu besseren Leistungen verpflichtet aber nicht zu einer besonderen Auszeichnung berechtigt. So soll sein Verfahren innerhalb der Schule sein; die Veranstaltungen aber, welche eine Berührung des Schülers mit der Außenwelt herbeiführen, als öffentliche Prüfungen und Redeacte, oder welche die Abgabe eines amtlichen und auch nach außen hin wirkenden Urteils fordern und vermitteln, als die Erteilung der Censuren, die Abgangsprüfungen und die Abgangszeugnisse, hat er zwar mit aller Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit aber auch zugleich mit pädagogischem Takte so einzurichten, daß sie das Pflicht- und Ehrgefühl der Schüler befriedigen, aber dem Ehrgeiz keine Nahrung bieten. Die öffentlichen Prüfungen und die Schulcensuren behalten wir einer späteren Betrachtung vor;*) hier genügt es zu sagen, daß die ersteren nicht zur Schaustellung und Auszeichnung der befähigten Schüler benutzt werden dürfen und daß die letzteren stets von der allseitigen und billigen Berücksichtigung des Schülers im Hinblick auf die durchlaufene Bahn die überwundenen Schwierigkeiten und das noch nicht erreichte Ziel dictiert sein müssen. Amtliche Belobungen am Tage der öffentlichen Prüfung dürfen nie Statt finden; wo aber die stiftungsmäßige Sitte besteht, an bestimmten Tagen guten Schülern Belohnungen, am zweckmäßigsten noch Büchergeschenke zu verleihen, da hat der Lehrer Sorge zu tragen, daß diese Verleihung möglichst innerhalb der Schule vor sich gehe. Wird dieses durch die Stiftung verhindert, so hat er doch seinen begleitenden Worten den Charakter der Ermunterung zu fernerem pflichtmäßigen Verhalten zu geben und den Ton auszeichnenden Lobes für vermeintliche vorzügliche Leistungen gänzlich zu vermeiden. Die Abgangs- oder Maturitätsprüfungen sind aber in der Art anzustellen, daß sie nicht ein besonders zu erringendes Ziel sondern nur den natürlichen Abschluß der Schulerziehung bilden, für welchen deshalb auch ein besonderer Kraftaufwand der Schüler nicht erfordert wird. Die Lehrer müssen ohnehin wissen, ob die zur Prüfung gestellten Schüler die Reife erlangt haben, und der Ausfall der Prüfung kann ihnen nichts wesentlich neues sagen. Die Prüfung soll also abgesehen von ihren amtlichen Folgen für die spätere Laufbahn der Schüler, um derentwillen sie eben nicht entbehrt werden kann, nur das Urteil der Lehrer vor der staatlichen Aufsichtsbehörde rechtfertigen, sie kann zur Aufklärung über die Reife einzelner Schüler dienen, deren Bildungsstand zweifelhaft war, und sie ist geeignet die verschiedenen Ansprüche der einzelnen Fachlehrer unter einander

*) Vergl. § 82 u. 84.

auszugleichen und die Leistungen der verschiedenen Anstalten unter der Einwirkung des Staatscommissarius einander möglichst zu nähern.*) Aber über die unzweifelhaft reifen oder unreifen kann sie zu keiner abweichenden Entscheidung führen und es ist eine für den ganzen Schulunterricht sehr heilsame und durch die Erfahrung bewährte Bestimmung der preußischen Schulgesetzgebung, daß jene von der mündlichen Prüfung entbunden, diese von derselben zurückgewiesen werden dürfen. Werden diese Gesichtspunkte mit sachlicher Erwägung und pädagogischer Umsicht festgehalten, so kann die Prüfung für die Darlegung und Befriedigung ehrgeizigen Strebens keinen Raum bieten und ihre Gefahr für die sittliche Entwickelung der Schüler ist hierdurch bemeistert. Mit Recht bezeichnet deshalb ein Erlaß des preußischen Unterrichtsministeriums**) als den Hauptzweck der Prüfungsordnung, „daß durch die consequente Richtung der Schüler auf das wesentliche und dauernde dem unruhigen und leidenschaftlichen Streben der Eitelkeit und des Ehrgeizes ein Zügel angelegt werde." Dem entsprechend sind auch die Zeugnisse über die Reife der Schüler nach zurückgelegter Abgangsprüfung einzurichten; indem sie das Maß der erlangten Kenntnisse in den einzelnen Unterrichtsfächern, den Fleiß und das sittliche Verhalten genau und wahrhaft bezeichnen, haben sie sich zwar einerseits vor niederschlagendem Tadel zu hüten, welcher nur als eine zu späte Vergeltung erscheinen und Bitterkeit verrathen wie erwecken könnte; aber ebenso sorgfältig sollen sie sich von übertriebenem Lobe, mit welchem gutmüthige Lehrer aus Rücksicht auf das äußere Fortkommen ihrer Schüler oft allzu freigebig sind, und von dem Hinweis auf glänzende Leistungen frei erhalten, welche die hervorragenden Fähigkeiten oder die vorzügliche Ausbildung des Zöglings angeblich erwarten ließen. Aus dem gleichen Grunde hat die preußische Schulgesetzgebung mit richtiger Auffassung des Schulzweckes die früher bei den Abgangszeugnissen üblichen Prädicate oder Grade für die Gymnasien in Wegfall gebracht und durch einfache Zeugnisse der Reife oder Nichtreife ersetzt; es läßt sich erwarten, daß diese einstweilen für die Realschulen noch beliebte Unterscheidung später gleichfalls aufgehoben werde.***) Denn durch diese verschiedenen Zeugnisgrade, bei denen sich ohnehin einzelne Ungerechtigkeiten und Ungleichmäßigkeiten schwer oder

*) Vergl. die preußischen Ministerial-Erlasse vom 4. Juni 1834, vom 24. Octbr. 1837, vom 12. Jan. 1856 und für die Realschulen vom 6. Decbr. 1859; Wiese Verordnungen I. 205 u. 232.

**) Erlaß vom 24. Octbr. 1837 Nr. 7.

***) In diesem Sinne hat sich auch die Versammlung der rheinischen Schulmänner im Jahre 1866 ausgesprochen; vergl. Langbeins pädagogisches Archiv 1866 S. 485 und 491.

gar nicht vermeiden lassen, wird zunächst das unbefangene Streben der Jugend nach wissenschaftlichem Fortschritt und nach der Zufriedenheit der Lehrer durch äußere Beweggründe ersetzt und verschlechtert. Die Unterscheidung erweist sich ferner für den Zweck der Anregung als unzulänglich; denn die trägen und schlechten Schüler, auf welche es mit einer solchen Anregung besonders abgesehen sein müßte, werden sich doch mit der Erlangung der nothdürftigen Reife, also mit dem untersten Zeugnisgrade begnügen. Endlich ist dieselbe in wissenschaftlichem und sittlichem Bezuge gefährlich, in jenem Betracht weil der Schüler leicht dem Verlangen nach einem in die Augen fallenden und allseitigen Wissen nachgiebt, welches der gründlichen Geistesentwickelung und der Versenkung in einzelne Wissenszweige hinderlich ist, und weil er zu einer schädlichen Ueberanstrengung seiner Kraft vermocht wird, in diesem weil die Verleihung des ersten Grades den ehrgeizigen Schüler zur Eitelkeit und zum Hochmuth verleitet, ein niederer Grad aber das gewissenhafte wenn auch vorerst weniger erfolgreiche Streben des pflichttreuen herabzudrücken geeignet ist.

§ 54.

Alle Reizmittel des Ehrgeizes zu vermeiden, die Erziehung in der Stille der Schule und nur für die Zwecke und nach den Grundsätzen derselben zu vollziehen, die Bildung des Geistes in stetigem Hinblick auf die Ruhe und Reinheit des jugendlichen Herzens zu verfolgen, nicht jene auf Kosten der letzteren oder in unruhiger Hast fördern zu wollen, sondern beide in liebevoller und selbstgewisser Harmonie zu umfassen, — das sei die unabänderliche Richtschnur des Lehrers, das ist ein Streben, nur scheinbar voll Selbstverleugnung, in Wahrheit aber von einer Idealität, welche auch die höchsten Wünsche zu befriedigen vermag und bei geduldigem Ausharren sicher den reichsten Lohn bringt. Denn mittels solches Verfahrens wird das Verlangen des Zöglings auf die Zufriedenheit des Lehrers wie auf die Zuneigung der Mitschüler gerichtet und durch die wahre Selbstachtung geläutert und gekräftigt; so wird sein Blick von allem abgelenkt, was die Demuth vor Gott und den inneren Frieden stören könnte. In solcher Leitung findet das wahre Ehrgefühl des Schülers seine beste Hut und Pflege und genährt durch das lohnende Vertrauen des Lehrers wird er fest an die Pflicht und das Gewissen gekettet, welche für jeden Menschen, also auch für die Jugend die Leitsterne des Strebens und Handelns sein sollen. In diesem Pflichtgefühl ruht die wahre Idealität, der kostbarste Schatz und das ächteste Erbe des deutschen Volkes, zu dessen Hort und Mehrer vor allem gerade der Lehrer bestellt ist. Das Pflichtgefühl zu

stärken heißt die Kinder zur Gewissenhaftigkeit erziehen, der dritten und umfassendsten unter den inneren Pflichten, welche der Schüler gegen den Lehrer und die Anstalt hat. Auch hier gilt, was anderswo, daß das Beispiel des Lehrers das beste Erziehungsmittel ist, ein um so besseres und einfacheres als es mit seiner eigenen Berufsaufgabe zusammenfällt. Aus zahlreichen Ueberlieferungen und hoffentlich jeder von uns aus eigner Erfahrung wissen wir, welchen Einfluß auf uns der Lehrer hatte, welcher in schlichter und strenger Pflichttreue seines Weges wandelte, wie wir unwillkürlich in seinen Stunden gehaltener und gewissenhafter waren und wie sein Muster auch in späteren Zeiten uns Trost unter Entbehrungen und Stärke gegen Versuchungen gewährt hat. Leider wird gar manchen Schülern auch die entgegengesetzte Erfahrung nicht erspart, daß ein pflichtscheuer Lehrer auch seine Schüler zur Gewissenlosigkeit verleitet; die Verachtung, welcher derselbe unfehlbar verfällt, vermag doch den Schaden, den er sofort und für spätere Zeit anrichtet, nicht zu ersetzen, sondern vergrößert ihn noch durch den Keim der Impietät und der Menschenverachtung überhaupt, welcher hierdurch in die jugendliche Brust gesenkt wird. Die eigene Gewissenhaftigkeit wird den Lehrer aber auch vermögen, mit strenger Aufmerksamkeit und eben deshalb ohne Härte die Schüler zu allen ihren Pflichten anzuhalten und sie zu einer Gewissenhaftigkeit zu gewöhnen, welche schließlich der Leitung nicht mehr bedarf. Diese Pflichttreue wird der Lehrer nicht als etwas besonderes, als eine nur von wenigen zu erwartende Eigenschaft bezeichnen sondern als das selbstverständliche und nothwendige voraussetzen, auf dessen Grund erst jeder wahre Fortschritt möglich sei; er wird sie gleichwol bei dem Schüler über jede einzelne auch noch so glänzende Leistung stellen und durch sein Vertrauen ehren, den größten und fruchtbarsten Lohn, welchen er zu spenden vermag. Der Fehler, welchen er vornehmlich zu bekämpfen hat, ist Leichtsinn und die aus demselben folgende Gewissensschwäche; das beste Mittel gegen denselben strenge Gewöhnung, welche den einzelnen Fehltritt milde beurteilen mag, aber den Schüler unerbittlich anhält denselben wider gut zu machen und in die Bahn der Pflicht zurückzukehren. Durch diese Gewöhnung erspart er sich und den Schülern zahlreiche Strafreden, welche doch nichts neues bringen, weil der Schüler über seine Pflicht und seine Verfehlung ohnehin nicht im unklaren war, und welche um so weniger nützen, je häufiger sie widerkehren und je mehr sie als Ersatz für das thatsächliche Anhalten zur Pflichterfüllung gelten sollen. Er erspart sich hierdurch ferner die Mühe, dem Schüler in alle Schlupfwinkel der Entschuldigungen zu folgen, welche ihn die Selbstbeschönigung aufsuchen lehrt; die Gewißheit, daß ihn das Auge des Lehrers überallhin begleite und daß es zu dessen Versöhnung und

Vertrauen nur den einzigen Weg erneuter Pflichtmäßigkeit gebe, überhebt ihn vielleicht allmählich aber ganz sicher der Versuchung, durch nichtige und nichts wirkende Ausflüchte für seine Nachlässigkeit einen Raum zu gewinnen, welchen er doch sofort und stets wider aufgeben muß. Jene Gewöhnung hat der Lehrer auch solchen Schülern gegenüber eintreten zu lassen, welche voll Fleiß und wissenschaftlicher Neigung sich ihre Aufgabe selbst zu wählen und zu begrenzen lieben. Er wird ihren besonderen Bestrebungen soweit Beachtung und Nachgiebigkeit schenken, als sich mit ihrer harmonischen Geistesentwickelung und dem Schulzwecke überhaupt verträgt; ja er kann denselben, sofern er sie als berechtigt anerkennt, durch seine besondere Unterstützung den Stempel der Gesetzmäßigkeit aufdrücken. Aber an der Erfüllung der allgemeinen Schulpflichten, an Ordnung und Gehorsam, Fleiß und sittlichem Betragen darf er nichts nachlassen, ja er hat sie von solchen befähigten Schülern um so strenger zu fordern, je leichter diese im Gefühl ihres sonstigen Strebens versucht sind, sich über dieselben hinwegzusetzen und je gefährlicher gerade bei reichen Naturen die Lässigkeit der allgemeinen Zucht wirken kann. Vielmehr hat er ihre gewissenhafte Pflichterfüllung zur Vorbedingung für sein hilfreiches Eingehen auf ihre wissenschaftlichen Sonderbestrebungen zu machen. Sofern aber derartige Neigungen in Dilettantismus ausarten oder nur zum Deckmantel für anderweitige Nachlässigkeit dienen sollen, hat er sie kurzweg zu unterdrücken und die betreffenden Schüler mit doppelter Strenge auf ihre Pflichten hinzuweisen.

§ 55.

Sind bisher diejenigen Pflichten, welche der Schüler gegen den Lehrer und die Anstalt hat, genauer erörtert worden, weil die Schule dieselben unmittelbar fordert und deshalb auch für ihre Erfüllung allein oder doch an erster Stelle verantwortlich ist, so werden wir uns betreffs der übrigen kürzer fassen dürfen. Denn die Unterweisung in denselben liegt zunächst der Familie und der Kirche ob; die Schule hat sie allerdings keineswegs außer Acht zu lassen, sondern mit Rücksicht auf den gesammten Bildungszweck (§ 1 und 44) die anderen Erziehungsfactoren kräftiger zu unterstützen; sie ist aber zu dieser Mitwirkung im wesentlichen nur soweit befähigt und verpflichtet, als ihre Mittel reichen und als die Erfüllung jener Pflichten in den Kreis des Schullebens fällt. Sie wird also die Pflichten der Schüler gegen andere Menschen hauptsächlich als ihre Pflichten gegen die Mitschüler zu bestimmen und durchzusetzen haben, wenngleich sie nicht unterlassen wird der Jugend auch ihre übrigen Pflichten gegen die

Mitmenschen, namentlich gegen das Alter einzuschärfen und bei angemessener Gelegenheit, insbesondere in dem Religionsunterricht näher darzulegen. Wie nun unsere Pflichten gegen unsern Nächsten sich überhaupt in dem Gebot der hingebenden und opferwilligen Liebe zusammenfassen lassen, so hat auch die Schule dafür zu sorgen, daß die Gemeinschaft ihrer Zöglinge von dieser Liebe getragen und zusammengehalten werde. Dieselbe zeigt sich ihrem Wesen nach in der Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung des einzelnen Schülers und in seiner Bereitwilligkeit, den Genossen zu helfen; ihrer Aeußerung nach nimmt sie die Formen der Bescheidenheit Höflichkeit Freundlichkeit und Versöhnlichkeit an. Wie also der Lehrer allen Zöglingen hilfreich zur Seite steht, so hat er auch die Schüler zur gegenseitigen Hilfeleistung durch Rath und Unterstützung zu vermögen; insbesondere ist es geboten und auch von der besten Wirkung, daß er die Hilfe der größeren und fortgeschritteneren für die kleineren und schwächeren in Anspruch nimmt. Es ist bekannt genug, daß die sogenannten Lesestunden in den altsächsischen Fürstenschulen, in denen die Schüler der oberen Klassen ihre jüngeren Genossen in einem klassischen Schriftsteller unterweisen, nicht nur wissenschaftlich für beide Teile von großem Nutzen sind sondern auch häufig genug den Grund zu dauernden Freundschaften legen, und in ähnlicher Weise läßt sich der Turnunterricht verwenden. Solche Einrichtungen und Verbindungen hat der Lehrer zu begünstigen und soviel als zulässig vor der Klasse anschaulich und für dieselbe nutzbar zu machen; durch sie wird die Opferwilligkeit und Selbstbeherrschung mehr als durch lange und eindringliche Ermahnungen gefördert. Den Ton der Bescheidenheit und Höflichkeit kann er durch seine unmittelbare Einwirkung zur Herrschaft bringen, letztere auch durch sein eigenes Muster empfehlen. Denn auch der Lehrer ist seinen Schülern eine bestimmte Höflichkeit schuldig, welche entfernt von unangemessenen Formen sich nur als den Ausdruck innerer Freundlichkeit und Liebe darstellen muß; diese Höflichkeit wirkt so wolthuend und zugleich so unwiderstehlich, daß selbst der unmanierliche oder zur Roheit neigende Schüler sich ihr nicht zu entziehen vermag. Ist somit die allgemeine sittliche Grundlage für den Verkehr in der Klasse geschaffen, so hält es im ganzen nicht schwer, gegen die jenen Pflichten zuwiderlaufenden Fehler und Vergehen die passenden Mittel zu finden und in Wirksamkeit zu setzen. Der unhöfliche Schüler ist in aller Ruhe anzuhalten seine Aeußerung zurückzunehmen, um Verzeihung zu bitten oder sein Ansuchen nochmals in geeigneter Form zu widerholen. Namentlich das zweite Mittel wird auf die frühere Jugend viel zu wenig angewandt und doch kann es keine empfindlichere und zugleich sachgemäßere Strafe und ebenso keine kräftigere und unmittelbarere Erweckung des richtigen Gefühls

geben, als wenn der unfreundliche grobe und heftige Schüler veranlaßt und erforderlichenfalls mit Ernst angehalten wird, den beleidigten Genossen je nach den Umständen nur in Gegenwart des Lehrers oder vor der ganzen Klasse um Verzeihung zu bitten. Die hierin liegende Beschämung ist die gerechte Strafe und das sicherste Mittel gegen die Widerkehr des Fehlers; der Lehrer hat indes Sorge zu tragen, daß der Vorgang nicht einen Stachel der Bitterkeit oder Feindschaft in dem betroffenen Schüler zurücklasse. Aehnlich wird der unbescheidene und anmaßende zu behandeln sein; zugleich ist derselbe durch eine angemessene Belehrung, durch Aufklärung über seinen sittlichen oder wissenschaftlichen Bildungszustand, durch das Zusammenstellen seiner Leistungen mit denen der besseren Schüler oder mit den Forderungen der Klasse von seiner Einbildung und von der der Jugend so zusagenden Sucht zu heilen, sich mit anderen in ungerechtfertigter Weise und in Ueberschätzung des eigenen Werthes zu vergleichen. Der Eitelkeit und Gefallsucht gebührt je nach den Umständen Nichtbeachtung oder Beschämung, der Begierde dem Jähzorn und ähnlichen Fehlern straffe Zucht ernste Zurechtweisung und schließlich empfindliche Strafe. Nach Lage der menschlichen Verhältnisse, hin und wider vielleicht auch in Folge der häuslichen Ueberlieferung sind manche Schüler geneigt, die Rang- und Standesverhältnisse des elterlichen Hauses auch auf die Schule zu übertragen und sich in thörichtem Stolz über ihre ärmeren Mitschüler zu erheben. Im ganzen darf man annehmen, daß ein solcher Stolz schon durch die übrigen Schüler sei es durch Spott, durch Abbrechen des Verkehrs oder allenfalls durch noch kräftigere Gegenwehr gebrochen wird, welche der Lehrer wenn auch nicht billigen so doch übersehen darf, soweit sie an sich unbedenklich sind und die Schulzucht nicht stören. Sollte der Schüler dennoch auf seiner thörichten Einbildung verharren, so kann es dem Lehrer nicht schwer fallen, demselben die Nothwendigkeit eines gleichen und gleichberechtigten Verkehrs unter den Schülern und die Nichtigkeit seiner Ueberhebung fühlbar zu machen; es wird an Anlässen nicht fehlen, dies Ansehen des Lehrers und der Klasse allen Ansprüchen gegenüber nachdrücklich und klar aufrecht zu erhalten. Ist ein Schüler zu zänkischem Wesen oder zu wirklicher Bosheit geneigt, so ist ihm nächst der schonungslosen Belehrung über den Zustand seines Herzens mit empfindlicher Strafe, ja mit Abscheu vor seinem Fehler zu begegnen. Als Strafe empfiehlt sich das Anweisen eines besonderen Platzes; denn wer selbst die innere Zusammengehörigkeit mit seinen Genossen und die Liebe zu denselben unterbricht, der ist auch örtlich von ihnen zu trennen. Bei fortgesetzter Bosheit und Verhärtung ist auch diese Strafe bis zu ihrem schärfsten Ausdrucke, d. h. bis zur Ausschließung von der Anstalt fortzusetzen. Den neidischen Schüler soll nicht allein Belehrung

und Beschämung treffen; besser und wirksamer ist es, ihn zu eigenem Streben und zur Nacheiferung anzuregen und ihm hierdurch die Möglichkeit zu gewähren, dem um seine Fortschritte oder um das Lob des Lehrers beneideten Schüler gleich zu kommen.

Eine besondere Behandlung verdienen die schüchternen und die empfindlichen Schüler. Das Verhalten jener ist zunächst kein Fehler sondern nur ein Hindernis ihrer Bildung, kann aber bei unrichtiger Behandlung leicht die nachteiligsten Folgen haben und unter Umständen auch die Gemüthsentwickelung schwer beschädigen. Ist die Schüchternheit nur der Ausdruck jugendlicher Unerfahrenheit und Unsicherheit, so darf ihre Heilung dreist dem Schulleben überlassen werden und nur dafür ist zu sorgen, daß das Kind nicht durch die rauhe oder übermüthige Behandlung seiner Mitschüler zurückgeschreckt und noch mehr entmuthigt wird. Ist jener Zustand aber als Verschüchterung und Gedrücktheit zu bezeichnen, so weist er in der Regel auf frühere Einwirkungen, vielleicht auch auf irgend einen Mangel an Befähigung zurück. Ohne geradezu jenen Ursachen nachzugehen hat doch der Lehrer das Kind aufmerksam aber möglichst still zu beobachten um in seinem Herzen heimisch zu werden, er hat durch sorgsame und liebevolle Hilfe das Vertrauen des Kindes zu gewinnen und dasselbe sodann ohne Bevorzugung aber mittels geschickter Anknüpfung zu heben und den Bann zu sprengen, welcher sich um das Gemüth des Kindes gelegt hat. Dieses Beispiel wird auch die übrigen Mitschüler ohne unmittelbare Anleitung zu einem entsprechenden Verhalten vermögen; nöthigenfalls genügen wenige Worte um ihre Teilnahme wachzurufen. In besonderen Fällen verspricht es für beide Teile gute Wirkung, wenn der Lehrer einen vorgeschritteneren Schüler geradezu mit der Fürsorge für den schüchternen Ankömmling beauftragt. Eine barsche Behandlung des verschüchterten durch den Lehrer oder die Mitschüler würde denselben nicht etwa aufrütteln, dies darf nur von kräftigen und widerstandsfähigen Naturen erwartet werden; sondern sie kann leicht entweder zur völligen Niederdrückung oder aber auch zur Verstockung und Verhärtung des betreffenden Schülers führen. Auch die empfindlichen sind zuweilen nur in Folge ihres Körperzustandes oder früherer Erlebnisse reizbar; in diesem Falle sind sie ähnlich wie die schüchternen wenngleich nicht ohne unmittelbare Belehrung zu behandeln. Ebenso oft ist aber die Empfindlichkeit nur Folge der Eitelkeit oder auch der Ueberzeugung von dem eigenen Ungeschick, welches sich aber hierzu nicht bekennen mag. Dann wird eine offene Hinweisung auf die ungerechtfertigten Ansprüche und erforderlichen Falls ein Verweis, schließlich auch die Mahnung am Orte sein, daß, wenn der betreffende seine Empfindlichkeit und das aus derselben folgende zänkische Wesen nicht ablege, er weder bei seinen

Mitschülern auf einen freundlichen Umgang noch bei dem Lehrer auf Schonung zu rechnen habe; die selbstverständliche Nichtbeachtung seiner Ansprüche wird ihn schließlich zum Aufgeben derselben führen.

§ 56.

Zur Frömmigkeit und Gottesfurcht soll dagegen die Schule ebenso gut wie die Familie und die Kirche anleiten, nicht mit so unmittelbarer Wirkung wie die letztere und ohne die herzerweckende Innigkeit der ersteren, aber im ganzen mit gleich ergiebigen Mitteln. Denn wie jede christliche Gemeinschaft so soll auch das Leben in der Schule von Demuth und Gottesfurcht durchzogen und bestimmt sein, so daß bald unverhüllt bald mittelbar aber stetig und ungestört allen Gliedern derselben das letzte Ziel des Menschenlebens, die Erringung der Gottähnlichkeit gegenwärtig bleibe. Dies wird nicht durch das übermäßige und der Sache fremde Einstreuen religiöser Betrachtungen in die verschiedensten Unterrichtszweige noch durch den salbungsreichen und erbaulichen Ton des Vortrages erreicht; beides ist vielmehr krankhaft und verkehrt und kann auf die Jugend nur abstoßend wirken. Denn die Jugend besteht den Kampf um die Gottähnlichkeit nicht in der Form der Buße und bewußten Bekehrung; das hierzu erforderliche tiefe Gefühl der Schuld, welche die Menschheit Gott entfremdet hat, geht ihr ab und kann weder noch soll es durch künstliche Mittel angefacht werden, da jeder Versuch hierzu bei dem Mangel an eigner religiöser Erfahrung zur Heuchelei oder zur Verzerrung des jugendlichen Gemüths führen müßte. Die Jugend richtet also ihre Waffen nicht etwa bewußter Weise gegen sich selbst, sondern sie schreitet in ihrer Selbstbefreiung fort, indem sie ihre Kraft an der vorliegenden Aufgabe und dem Unterrichtsobjecte erprobt und stärkt; trotz ihrer Unarten und ihres Hanges zur Sünde fühlt sie einstweilen weder die Entzweiung mit sich selbst noch mit Gott und bei richtiger Leitung ist für sie die Andacht nicht das Ergebnis eines Kampfes oder eines besonderen Entschlusses sondern ein natürliches Gefühl, welches aber um seiner höheren Weihe willen nicht stets beansprucht werden darf. Der Lehrer hat also ihre sittliche Erziehung allerdings seinerseits nie ohne das klare Bewußtsein des religiösen Grundes zu leiten, auf welchem dieselbe ruhen soll; dieses eigene Bewußtsein genügt aber auch um seinem Auftreten und seinem Unterricht die für die religiöse Bildung des Kindes erforderliche Farbe zu geben, und darf von ihm ebensowenig hervorgedrängt werden, als es z. B. zweckmäßig sein würde, in den einzelnen Unterrichtsfächern immer die Beziehungen auf die letzten Ziele der Geistesbildung bemerkbar zu machen. Es genügt also und ist das richtige Verhältnis,

wenn das Lehrercollegium sich und die Schüler in der Gottesfurcht und in der Gemeinschaft mit Gott erhält, und das Beispiel des demüthigen und gottergebenen Lehrers wirkt ungleich mehr als jede religiöse Betrachtung, welche sich nicht ungesucht aus dem Lehrstoffe ergiebt sondern mit einigem Zwange herbeigezogen wird. Gewissenlos ist es aber und eine schwere Sünde wider den Beruf des Erziehers und wider den heiligen Geist, wenn der Lehrer, wie dies wol vorgekommen ist, kirchliche Gebräuche bespöttelt oder seine Abweichung von den Heilslehren hervortreten läßt und als ein Ergebnis seiner vermeintlich höheren über den Glauben hervorragenden Bildung darstellt. Ein solcher Lehrer frevelt wider Gott, wider die Jugend und wider sich selbst und sollte mit der größten Entschiedenheit durch den Director oder die Staatsbehörde zurechtgewiesen oder aus dem Lehrerstande entfernt werden; ist er so unglücklich, irreligiösen Zweifeln verfallen und dem beseeligenden Glauben einstweilen entrückt zu sein, so hat er solchen Zustand sorgfältig in sich zu verschließen und mit allem Ernst des Nachdenkens und des Gebets an der Widerherstellung des inneren Friedens zu arbeiten, nicht aber die eigene Zerrissenheit oder Frivolität vor seinen Zöglingen zur Schau zu tragen. Leider wird dergleichen Aergernis den Kindern häufig genug im eigenen Hause geboten; um so wirksamer und nothwendiger ist das Beispiel und gelegentlich das Wort des Lehrers, welches zeigt, daß die überlegene Geistesbildung nicht zur Erschütterung sondern zur Befestigung im Glauben führt.

Diese Glaubensgemeinschaft der Schule darzustellen und zu stärken giebt es aber in den Schulandachten und dem gemeinschaftlichen Morgengebet ein ebenso wirksames als sachgemäßes Mittel.*) Wie das letztere einzurichten sei, kann dem Lehrercollegium überlassen werden und hängt überdies von den Umständen und den Räumlichkeiten ab; am meisten bewährt sich der Brauch, daß an jedem Morgen die Schüler auf zehn Minuten zu gemeinschaftlichem Gesang und Gebet in der Aula der Anstalt versammelt werden; ersterer ist durch die Begleitung einer Schulorgel oder eines sonst passenden Instruments zu unterstützen, letzteres wird am besten durch das Vorlesen eines passenden Bibelabschnitts ergänzt oder ersetzt. Diese Abschnitte aus der Bibel sind nach Uebereinkunft des Lehrercollegiums auszuwählen; für den Montag und den Sonnabend eignen sich die Perikopen des dazwischen liegenden Sonntags, um den Schülern auf diese Weise den Zusammenhang mit dem kirchlichen Leben und den Fortschritt des Kirchenjahres gegenwärtig zu halten. Besondere und etwas ausgedehntere Schulandachten lassen sich, abgesehen von den an bestimmten An-

*) Genauer erörtert § 101.

stalten namentlich an Alumnaten bestehenden Gebräuchen, an die kirchlichen Festtage sei es zur Vorbereitung oder zur Erinnerung, an den Beginn und Schluß des Schuljahres oder der Ferien, an die Erteilung der Censuren und dergleichen anschließen. Eine herrliche Sitte, zugleich sehr geeignet um die Liebe der Schüler zu ihrer Bildungsstätte auch über die Schulzeit hinaus wach zu erhalten, ist die namentlich an den altsächsischen Fürstenschulen übliche Todtenfeier für die innerhalb eines bestimmten Zeitraums gestorbenen ehemaligen Zöglinge der Anstalt. In kleineren Städten, wo Lehrer und Schüler wesentlich auf eine Kirche angewiesen sind, soll die Schule auch auf einen geregelten Kirchenbesuch ihrer Zöglinge hinwirken, und ebendaselbst ist es auch möglich, eine gemeinschaftliche Abendmalsfeier unter den Lehrern und den erwachsenen Schülern herzustellen. Keine Feier bringt so wie diese den Schülern die Gemeinschaft des Glaubens und der Kirche und die gleiche Erlösungsbedürftigkeit aller zur Anschauung; die Lehrer dürfen sich deswegen nicht durch leichtsinnige Ausreden der Schüler oder durch unbegründeten die Wichtigkeit solcher Feier verkennenden Einspruch mancher Eltern in dem Bestreben irre machen lassen, sich mit ihren erwachsenen Zöglingen zu derselben zu vereinigen. Vielmehr wie die Irreligiosität der Schüler häufig nur die Nachwirkung schlechter häuslicher Unkirchlichkeit ist, so sind umgekehrt die Beispiele nicht selten, daß durch jene Schulcommunionen auch die Väter zur Teilnahme bewogen und von ihrer kirchlichen Entfremdung zurückgeführt werden. Ein unmittelbarer Zwang kann und darf allerdings von der Schule nicht ausgeübt werden, allein dessen bedarf es auch nicht, da die Mahnung und das Beispiel der Lehrer und die festgegründete Sitte schließlich auch die widerstrebenden heranziehen werden. Ueberdies sollen die Lehrer in diesem wie in anderem Betracht sich besonders die auswärtigen Schüler empfohlen sein lassen, über welche ihnen ein großer Teil des väterlichen Ansehens eingeräumt ist und welche bei dem allzuhäufigen Mangel eines pfleglichen Familienlebens ihrer Obhut besonders bedürfen.

Am unmittelbarsten wirkt die Schule zur Belebung der Frömmigkeit durch den Religionsunterricht; auch in diesem wird sich ohne Beeinträchtigung des Unterrichtszweckes dem geschickten und seiner Schüler kundigen Lehrer hinlänglicher Anlaß bieten, die Gemüths- und Sittenzustände einzelner anzufassen und zu bessern, ohne dieselben vor der Klasse aufzudecken. In diesem Unterrichtsfach soll aber der Lehr- und Erziehungszweck sich so innig durchdringen und gegenseitig bedingen, daß die Grundsätze für dasselbe erst aus der näheren Erörterung des Religionsunterrichts innerhalb der besonderen Unterrichtskunde gewonnen werden können.

§ 57.

Schon oben (§ 45 am Schluß) ist bemerkt, daß mit der Frömmigkeit die Reinheit der Sitte unauflöslich verbunden sei; die Erziehung zur Gottesfurcht wird deshalb die jugendlichen Herzen am sichersten vor allen Gefahren schützen, welche denselben durch das Erwachen unreiner Begierden drohen. Allein diese Sittenreinheit ist nicht nur Folge sondern in hohem Grade auch Voraussetzung und Bedingung der Frömmigkeit; sie verdient deshalb sammt den Mitteln zu ihrem Schutz und zu ihrer Widerherstellung um so mehr eine besondere Betrachtung, je größer ihre Verletzlichkeit und je zahlreicher und versteckter die ihr drohenden Gefahren sind. Die große Mehrzahl dieser Gefahren liegt aber außerhalb der Schule, weshalb dieselbe für diesen so wichtigen Teil der Erziehungsaufgabe nur in geringem Maße verantwortlich sein kann. Hierdurch wird aber ihre Obliegenheit nicht erleichtert sondern in hohem Grade erschwert; denn sie muß desungeachtet diese Sittenreinheit, ohne welche alle ihre sonstigen Mühen und Ergebnisse im Grunde nichtig sind, mit der ängstlichsten Sorgfalt hüten und herstellen, sie hat deshalb innerhalb ihres Kreises mit um so größerer Achtsamkeit und Unermüdlichkeit zu arbeiten und außerdem hat sie den außerhalb der Schule liegenden Quellen der Unsittlichkeit aufmerksam nachzugehen und sie soviel sie irgend vermag abzugraben. Kaum ein Teil der Erziehungsaufgabe ist schwieriger und peinlicher, schwieriger weil sie in gleichem Maße Behutsamkeit und Energie, Schonung und Entschiedenheit fordert, peinlicher weil sie den Lehrer den mannigfachsten Beziehungen und Conflicten mit dem häuslichen Leben der Schüler aussetzt. Höchst schwierig ist diese Aufgabe auch deshalb, weil die Gefahren unausbleiblich mit der Entwickelung der heranwachsenden Jugend verbunden sind und deshalb jeden, auch den sonst besten Schüler bedrohen und weil sie zum Teil durch körperliche Zustände vergrößert werden, welche sich der Beobachtung und Beurteilung des Lehrers und um so mehr also seiner Einwirkung entziehen. Es bedarf kaum der Bemerkung, daß es sich hier um diejenigen Hemnisse handelt, welche der sittlichen Erziehung der Schüler durch ihre geschlechtliche Entwickelung und Heranreifung bereitet werden. Diese Hemnisse und Gefahren treten also erst im Laufe der Schuljahre ein; der vorausgehende Zustand ist demnach, zu welch anderen Unarten und Sünden das Kind sonst geneigt sein mag, in diesem Bezuge als der Stand der Reinheit und Unschuld anzusehen, dessen Bewahrung sich die Thätigkeit des Lehrers zum Ziele zu setzen hat. Hieraus erhellt, daß es für uns überwiegend auf die Erörterung der Mittel zur Abwehr und Beseitigung der Gefahren ankommt; auch darin liegt eine Schwierigkeit, denn

die fruchtbarste Wirksamkeit des Lehrers ist sonst nicht die negative, sondern die positive, welche die eigene Thätigkeit des Schülers entwickelt und belebt. Gleichwol fehlt es auch hier an positiven Erziehungsmitteln nicht; dieselben sind vielmehr in allem vorhergehenden enthalten, denn alles, was sonst die gesunde und sittlich gute Erziehung fördert, stärkt das Kind zwar mittelbar aber um so entschiedener gegen jede sittliche Gefahr und Verirrung, also auch gegen unreine Begierden und Handlungen.*) Insbesondere ist wie schon bemerkt die Erweckung wahrer Gemüthsfrömmigkeit die sicherste Waffe gegen die bezeichnete Unsittlichkeit; wer gewöhnt ist sich täglich und aufrichtig mit Gott zu unterhalten, in dem findet sich kein Raum und Boden für unreine Gedanken und die Versuchung zu denselben muß vor der Ueberzeugung fliehen, daß er sie Gott weder verbergen noch mit frohem Herzen gestehen könne. Ein weiteres positives Erziehungsmittel, welches der gute Lehrer anzuwenden gar nicht umhin kann, ist das Beispiel seiner eigenen Reinheit in Sitte und Wort. Jene ist freilich selbstverständlich und diese sollte es auch sein; allein es kommt doch vor, daß der Lehrer wenn auch nicht im Unterricht (und selbst hierfür liegen Beispiele vor) so doch im sonstigen der Beobachtung des Schülers ausgesetzten Verkehr es an der nöthigen Wachsamkeit und Strenge in seinem Ausdruck fehlen läßt. Kein Wort sollte ihm aber entschlüpfen, welches geschlechtliche Verhältnisse selbst nur in gleichgiltiger Weise berührt, von frivolen und anstößigen Reden natürlich ganz zu schweigen. Ein solches Beispiel vermag außerordentlich viel; denn die Unreinheit scheut und schämt sich ihrer Aeußerung in Gegenwart der Reinheit.

Diese Achtsamkeit auf sich selbst wird den Erzieher aber auch lehren von dem Gegenstande und Gange des Unterrichts alles fern zu halten, was die Reinheit des Kindes verletzen oder seine Phantasie in bedenklicher Weise reizen könnte. Gleichwol bietet der Unterricht zahlreiche und unvermeidliche Anlässe, die geschlechtlichen Verhältnisse zu berühren oder mittelbar zur Kenntnis zu bringen; es fragt sich also, wie der Lehrer der hierin liegenden Schwierigkeit zu begegnen habe. Daß zunächst diejenigen Schriftwerke von der Schule geradezu oder wenigstens soviel als

*) Was hier allgemein behauptet wird, spricht Köhler in seinem sehr beherzigenswerthen Aufsatze über geschlechtliche Verirrungen (in der Encyklopädie des Erziehungswesens von Schmid Thl. II. S. 844) in besonderem Bezuge auf die Selbstbefleckung aus: „Die Prophylaxe der Onanie besteht also im Grunde in nichts anderem als einer guten, die sinnliche wie die vernünftige Natur des Menschen gleich würdigenden Erziehung; ohne diese bleibt alles Ankämpfen gegen einzelne Veranlassungen Stümperei und die besondere Rücksicht auf die geschlechtlichen Verirrungen ist nur als Accidens zu betrachten."

möglich auszuschließen seien, welche den Geschlechtstrieb in anstößiger oder gar lüsterner Weise behandeln, ist schon oben bemerkt; es möge hier nochmals betont werden, daß deshalb bei der Auswahl aus Ovid mit großer Vorsicht verfahren und Lucian, so viele Anhänger er sonst noch findet, gänzlich von unseren Schulen verbannt werden soll. Aber Horaz und Homer lassen sich nicht ausschließen und beide enthalten der bedenklichen Stellen genug, der letztere allerdings in naiver und deshalb minder gefährlicher Darstellung, der erstere aber im Zusammenhang mit einer verdorbenen Auffassung des Geschlechtsverhältnisses überhaupt. Daß diese bedenklichen Stellen beim Lesen überschlagen oder, wie es in einigen Staaten geschieht, aus den Ausgaben schlechthin ausgemerzt werden, geht nicht an teils wegen des sonstigen Unterrichtszweckes, teils weil hierdurch die Aufmerksamkeit der Schüler besonders gereizt und gerade auf die Auslassungen hingelenkt werden würde. Daß sie stets und geradezu für sittliche Betrachtungen und Mahnungen benutzt werden, ist ebenso unzulässig; denn einerseits liegen diese doch der augenblicklichen Unterrichtsaufgabe zu fern und andererseits würde ihre öftere Widerholung abstumpfend wirken. Die von Doederlein vorgeschlagene Auskunft, in solchen Abschnitten mit Vorliebe bei der Erklärung einer grammatischen Schwierigkeit zu verweilen, empfiehlt sich ebenso wenig; einmal finden sich solche Schwierigkeiten nicht immer ungesucht und dann würde den Schülern auch die besondere Absicht des Lehrers nicht lange verborgen bleiben. Es bleibt also nur zweierlei, was in geschickter Weise mit einander verbunden werden muß. Die vorliegende Stelle (und in den eigentlich für die Schullectüre bestimmten Horazischen Oden finden sich deren sehr wenige, wenn man nicht etwa besonders nach ihnen späht) hat der Lehrer unbefangen übersetzen zu lassen und das der Erklärung durchaus bedürftige auch zu erklären; hierbei darf sich aber die Erklärung nicht unmittelbar auf das anstößige des Inhalts oder des Ausdrucks richten und überdies ist es dem Ernst der sittlichen Situation angemessen, wenn der Lehrer über die ganze Stelle etwas rascher fortgeht. Ferner hat der Lehrer nicht zu oft aber bei geeigneter Gelegenheit den sittlichen Mangel und die tiefe Versunkenheit in der antiken Auffassung der Geschlechtsverhältnisse mit wenigen durchgreifenden Worten klar zu legen und auf den unendlichen Fortschritt hinzuweisen, welchen das weibliche Geschlecht in der Selbstachtung und der Achtung der Männerwelt durch das Christentum erfahren hat. Geschieht dies mit Ernst und Takt, so darf mit Sicherheit angenommen werden, daß der sonst reine Jüngling aus dem Lesen der bezeichneten Stellen keinen Schaden nimmt und daß selbst der minder reine zu sittlicher Erwägung und Selbstprüfung angeregt wird. Weshalb die Erklärung des Sophokles in der hier behandelten

Hinsicht weniger Bedenken bietet, ist schon oben (§ 43) berührt. Minder schwierig ist in dem Geschichtsunterricht der Vortrag derjenigen Thatsachen und Verhältnisse, welche geschlechtliche Unsittlichkeit enthalten; lassen sich dieselben auch um der geschichtlichen Wahrheit willen nicht übergehen, so gebietet doch nichts ein längeres Verweilen bei denselben und da der Lehrer hierbei wenigstens Herr seiner Worte ist, so wird er den angemessenen Ausdruck schon zu finden wissen. Größere Gefahren könnte das Lesen der Bibel bereiten, falls dieselbe nämlich, wie namentlich einige Theologen mit unklarem und unpädagogischem Eifer wollen, vollständig in der Schule gelesen werden sollte. Allein dies ist schon wegen Mangels an Zeit und zur Vermeidung der Stoffüberfüllung wenn nicht völlig unmöglich so doch durchaus unräthlich;*) um so weniger Bedenken kann es haben die anstößigen Stellen besonders aus dem Alten Testament zu überschlagen, zumal der übrig bleibende Stoff bei seiner Herrlichkeit und seinem Reichtum doch nicht einmal völlig ausgeschöpft werden kann. Wenn aber z. B. in der Prima Abschnitte aus den Pauliniſchen Briefen gelesen werden, in denen der Apostel die Unzucht geißelt, so werden diese wahrlich nicht zur Gefährdung der jugendlichen Sittlichkeit dienen. Die Schwierigkeit aber, welche sich in dem Katechismusunterricht bei der Erklärung des sechsten Gebotes wol jedem Lehrer schon aufgedrängt hat, läßt sich durch eine geschickte Behandlung überwinden. Der Lehrer hat zunächst den Ehebruch nicht zu erklären; es genügt völlig, daß er mit den Kindern in der Auffassung desselben als einer schweren Sünde einig sei, deren Wesen in der Untreue bestehe. Dagegen hat er unter Bezugnahme auf passende Bibelstellen darzulegen, daß der Ehebrecher sich an Gott, dem Gatten, sich selbst und den Kindern versündigt; und ebenso hat er betreffs der Keuschheit bestimmte Bibelsprüche zum Gegenstande der Betrachtung und Unterredung zu machen (z. B. Ephes. 5, 4. 5; 1. Cor. 6, 18—20 verbunden mit 3, 17; Matth. 5, 8. 21. 22; 27. 28; Ps. 51, 12), denn an diesen Sprüchen läßt sich die Aufmerksamkeit der Kinder festhalten ohne ihnen eine Abschweifung in verwandte aber bedenkliche Vorstellungen zu gestatten. Dabei soll er sich einer genaueren Bezeichnung der einzelnen Unzüchtigkeiten namentlich der heimlichen Sünden völlig enthalten; wer sich solcher schuldig weiß, fühlt sich ohnehin vollständig und im innersten mitgetroffen. Endlich hat er die Erklärung unter Vergleichung des zehnten Gebotes mit einer näheren Betrachtung über die Entstehung der Versuchung und über die Mittel zu ihrer Vermeidung und Bekämpfung zu schließen, widerum soviel als möglich im

*) Vergl. Weidemann über Bibellesen in der erwähnten Encyklopädie von Schmid Thl. I. S. 631 ff.

Anschluß an die biblische Geschichte und an geeignete Bibelstellen (Jac. 1, 14. 15; Matth. 26, 41; Col. 4, 2). Durch solche Behandlung widerfährt nicht nur dem göttlichen Gebot sein volles Recht, sondern dasselbe tritt durch seine enge Beziehung zu dem Bibelwort erst in volles Leben und Wirksamkeit, und woran uns hier besonders lag, das Kind wird von Anschauungen und Erklärungen fern gehalten, welche schließlich dem unschuldigen wie dem schuldigen gleich sehr schaden.*) Endlich könnte noch in Frage kommen, wie die auf einigen Anstalten innerhalb des naturgeschichtlichen Unterrichts behandelte Anthropologie ohne Anstoß zu lehren sei. Allein dieser Unterrichtsgegenstand, welcher seine Berücksichtigung wol nur äußeren Nützlichkeitsgründen dankt, ist auch sonst von keiner besonderen Frucht und läßt sich ohne jeden Schaden völlig aus den Lectionsplänen ausscheiden.

Ueberhaupt ist die Schule ihren Zöglingen keine Belehrung über die geschlechtlichen Verhältnisse schuldig; vielmehr ist es geboten hiervon gänzlich abzustehen und den Eltern zu überlassen, was sie in diesem Bezuge nach ihren Grundsätzen oder nach Lage der Umstände zu thun für gut befinden. Ein nothwendiges Unterrichtsobject ist solche Belehrung gewiß nicht; denjenigen Schülern, welche durch ihren Umgang von diesen Dingen halbe oder volle Kenntnis erhalten haben, — und ihrer ist leider die Mehrzahl — kann sie nichts wissenschaftlich neues oder sittlich anregendes bieten und betreffs der übrigen darf sich das Haus mit vollem Fug jedes Vorgreifen verbitten. Dagegen steht der Schule mit allem Recht sei es in dem Religionsunterricht oder bei sonst gebotener Gelegenheit eine allgemeine und ernste Mahnung zur Keuschheit und Zucht in Werken Worten und Gedanken zu, und sie wird diese Mahnung durch den Hinweis auf Gottes Allwissenheit, welcher doch nichts entgehe, auf die Stimme des eigenen Gewissens und auf die Forderungen des Ehrgefühls und der Wahrhaftigkeit eindringlich zu machen wissen. Außerdem hat der Lehrer auch einzelne Maßregeln nicht außer Acht zu lassen, welche mittelbar oder unmittelbar zur Verhütung der erwähnten Sünde beitragen. So hat er auf eine anständige Haltung der Hände zu achten und zu dringen, er hat durch angemessene Beschäftigung die Schüler vor verführerischem Müßiggang zu schützen, er hat gelegentlich gegen die für die Jugend ohnehin unnatürliche Liebe zur Einsamkeit zu warnen und namentlich seinerseits die Herbeiführung solcher Einsamkeit (z. B. die Strafeinschließung in ein Klassenzimmer

*) Bei dieser Erörterung bin ich einem vortrefflichen Aufsatze in dem Schulblatt der Provinz Brandenburg (1866 Heft 9 u. 10) gefolgt; ich spreche hiermit dem einsichtigen Verfasser, welcher sich leider nicht genannt hat, meinen aufrichtigen Dank für seine Belehrung aus.

oder in das Carcer ohne gleichzeitige ausreichende Beschäftigung) streng zu vermeiden; endlich hat er, und hierzu ist nicht nur der Religionslehrer berufen, seinen Zöglingen die Sitte des Morgen- und Abendgebets ans Herz zu legen. Wer mit dem Gedanken an Gott aufwacht oder zur Ruhe geht, von dem ist nicht zu fürchten, daß er sich gleich darauf unzüchtigen Handlungen hingebe.

§ 58.

Wo sich aber Unkeuschheit in Worten oder Werken unter den Schülern betreffen läßt, da hat der Lehrer alle Mittel zur Heilung und Ausrottung des Uebels anzuwenden und schlimmsten Falls seine Klasse von solchem Aussatz zu reinigen. Viele Lehrer entziehen sich dieser Pflicht teils aus Ekel vor der genannten Sünde, teils weil sie sich eine sichere Behandlung derselben nicht zutrauen und in ihrer Verlegenheit eher zu schaden als zu nützen fürchten. Allein jener Ekel muß ebenso wie bei jeder noch so widerwärtigen Körperkrankheit überwunden werden; das Uebel ist zu gefährlich, um nicht die ernsteste und hingebendste Thätigkeit zu fordern, und besitzt namentlich wie kaum ein anderes ansteckende Kraft. Das Mistrauen in den Erfolg des Heilverfahrens muß uns zwar zu der reiflichsten und umsichtigsten Ueberlegung veranlassen, darf uns aber von der Behandlung des Uebels selbst ebenso wenig zurückschrecken, als sich der Arzt auch durch die verzweifeltsten Leiden von seinen Heilversuchen abhalten läßt. Die Schwierigkeit der Diagnose wie der Heilung soll aber den einzelnen Lehrer dazu vermögen, bei gegründetem Verdacht sofort vertrauensvoll die Aufmerksamkeit und die Mitwirkung seiner Amtsgenossen anzurufen und namentlich in weiterem Verfolg sich an das Haus zu wenden, ohne dessen Hilfe er schließlich doch nichts ausrichten wird und welches ja auch in erster Linie beteiligt und betroffen ist. Denn die Entstehung des Uebels weist meistens auf Misstände zurück, welche außerhalb der Schule liegen; die Beseitigung dieser Misstände ist aber die Hauptsache, da eine einfache Bestrafung nutzlos und in der Regel auch unangemessen sein würde. Tritt nun dem Lehrer in der Klasse oder doch in Gegenwart mehrerer Schüler die unkeusche und unanständige Aeußerung eines einzelnen entgegen, so hat er sofort seinen Abscheu und Widerwillen gegen solches Benehmen kräftig und laut aber möglichst kurz kund zu geben; er weckt hierdurch auch bei den übrigen das Gefühl, daß dergleichen in einer sittlichen Gemeinschaft nicht geduldet werden dürfe und eigentlich unerhört sei, und da das Vergehen vor anderen verübt ist, so darf und braucht auch die Rüge keine geheime zu bleiben. Je nach den Umständen kann es sich auch empfehlen,

den schuldigen für den Rest der Stunde aus der Klasse zu weisen oder sonst für eine kurze Zeit von dem Verkehr mit seinen Mitschülern auszuschließen. Außerdem versteht sich, daß ein solches Vorkommnis den Lehrer zu stiller aber eindringender Beobachtung veranlassen wird, ob sich bei dem betreffenden Schüler oder in der Klasse überhaupt eine unkeusche Gesinnung oder Handlungsweise vorfinde. Dies ist nicht gerade immer der Fall; denn zuweilen sind derartige Aeußerungen, welche freilich immer Verachtung und Abscheu verdienen, nur ein Nachklang übler häuslicher Gewohnheit oder entspringen aus einer gewissen Roheit ohne gerade schon ein verdorbenes Herz zu verrathen.

Die unkeuschen Handlungen lassen sich in zwei Gattungen unterscheiden und erfordern hiernach eine völlig verschiedene Behandlung. Entweder hat der erwachsene Schüler sich geradezu in unzüchtigen Verkehr mit weiblichen Personen eingelassen, was dem Lehrer durch zufällige eigene Wahrnehmung oder durch fremde Anzeige bekannt geworden ist. Dieses Vergehen enthält abgesehen von seiner sittlichen Schuld eine so grobe Verletzung der Schulzucht, daß es unnachsichtig und in jedem Falle mit der Verweisung aus der Anstalt bestraft werden muß. Auch wird hierdurch dem schuldigen nicht nur für seine Besserung sondern ebensowol für seinen Verkehr der beste Dienst erwiesen; denn wie sonst auch die Gesinnung seiner Mitschüler sein mag, sie empfinden wenigstens in der großen Mehrzahl gegen ein so schandbares über den Kreis der Schule hinausgreifendes Vergehen doch einen solchen Abscheu, daß sie mit dem Thäter fortan weder unbefangen verkehren mögen noch können, und auch die Eltern der übrigen haben ein Recht darauf, daß ihre Kinder vor solchem Umgange geschützt werden. Weit schwieriger ist aber der zweite Fall zu erkennen und zu behandeln, in welchem einzelne Schüler zur Selbstbefleckung oder sogenannten heimlichen Sünde herabgesunken sind. Zunächst ist schon die Entdeckung dieser Sünde äußerst schwer, denn sie deckt sich einerseits selbst mit der größten Heimlichkeit und andererseits sind die Anzeichen, über deren Natur sich der Lehrer am besten durch den Arzt unterrichten läßt, trüglich. Es ist ebensowol möglich, daß viele Anzeichen der Selbstbefleckung zusammentreffen ohne doch aus diesem Uebel herzurühren, als daß sie zu einem großen Teile bei dem wirklich sündigen fehlen, falls derselbe sich nicht schon in einem vorgeschrittenen Stadium dieses Lasters befindet. Die Aufzählung aller Symptome läßt sich hier nicht geben; betreffs ihrer Kenntnis ist der Lehrer wie schon gesagt an den Arzt oder an die einschlagende Litteratur zu verweisen;*) am meisten wird der Lehrer

*) Vergl. insbesondere den schon angeführten Aufsatz von Köhler in Schmids Encyklopädie und Kapf Warnung eines Jugendfreundes.

aus dem gesammten scheuen Benehmen des Schülers, aus dem getrübten und unsicheren Blick seiner Augen und aus der gewohnheitsmäßigen Haltung der Hände auf das Vorhandensein des Uebels schließen dürfen. Indes gerade diese Anzeichen treten in der Regel erst in dem weiteren Fortschritt der Sünde und bei dem wirklich schuldbewußten hervor; erwiesenermaßen ruhen jedoch die Anfänge des Uebels oft in manchen körperlichen Gewohnheiten, über deren Gefahr und Strafbarkeit das Kind noch ohne Bewußtsein ist. Solchen Kindern ist aber ganz anders zu begegnen als jenen verstockteren und verdorbeneren, und überdies würde es von den äußersten Bedenken begleitet sein und zu offenbarem Schaden führen, wollte der Lehrer, durch mancherlei Anzeichen verführt, solche Schüler dieses Lasters bezichtigen, welche von demselben frei sind. Hieraus erhellt also, daß der Lehrer in seiner Beobachtung wie in seinem Verfahren sich von der größten Vorsicht leiten lassen muß; hat sich sein Verdacht befestigt, so rufe er seine Amtsgenossen zur Mitbeobachtung auf und wende sich sodann auch an den Vater, welcher eine viel reichere Gelegenheit und selbstverständlich auch ein größeres Interesse hat sein Kind zu überwachen. Daß namentlich die Unterredung mit dem Vater großen Takt erfordert, bedarf keiner Bemerkung: die meisten und zwar gerade solche Eltern, welche um das sittliche Wol ihrer Kinder ernst besorgt sind, werden anfänglich schwer die Aeußerung des Unmuths über einen derartigen Verdacht unterdrücken können. Indes muß es schließlich der eingehenden Vorstellung des Lehrers doch gelingen, den Vater von dem Ernst und der Reinheit seiner eignen Absichten zu überzeugen und für eine übereinstimmende Behandlung zu gewinnen; sollte dies wider Erwarten nicht der Fall sein, so hat wenigstens der Lehrer in diesem Bezuge seine Schuldigkeit gethan und er darf nunmehr sein weiteres Verfahren lediglich von seiner Pflicht für die Klasse und die übrigen Schüler bestimmen lassen. Die Art dieses Verfahrens läßt sich nur nach dem einzelnen Falle bemessen. Ist das Kind dem Uebel erst kürzlich in seinen Anfängen, wol gar ohne volles Schuldbewußtsein verfallen, so wird eine ernste aber von Liebe getragene Unterredung unter vier Augen, welche mehr auf die Größe der Gefahr als auf das sündhafte des Vergehens hinweist, ohne doch den letzteren Punkt außer Augen zu lassen, das wirksamste Mittel sein.*) Aufmerksame Beobachtung und liebe-

*) Köhler a. a. O. S. 844: „Man wird daher in einer ernsten aber liebevoll bekümmerten Weise den verdächtigen auf die unläugbaren Thatsachen, namentlich auf die Veränderung seines psychischen Wesens und auf die Anzeichen gestörter Gesundheit, endlich auf die angeführten directen Indicien aufmerksam machen, wird auch nach Merkmalen fragen, deren Zusammenhang mit den Geschlechtssünden nur dem Sachverständigen bekannt ist, und aus ihrem Zugeständnis einen überraschenden Beweis ableiten;

volle fürsorgliche Behandlung werden das weitere thun und selten ihre Absicht verfehlen. Ist der Schüler tiefer in das Laster versunken, so kann es neben der ernsten Rücksprache und der nachdrücklichen Warnung vor der Verletzung des göttlichen Gebots ohne strenge Ueberwachung, im Falle der offenkundigen oder gar vor mehreren Schülern vollzogenen Selbstbefleckung auch nicht ohne empfindliche Strafe abgehen, welche wenn es sonst das Lebensalter des Schülers noch gestattet am zweckmäßigsten in körperlicher Züchtigung (am besten in Schlägen auf die Hände) besteht. Auch in diesem Falle ist aber wie in dem ersteren Unterredung und Bestrafung mit dem betroffenen Schüler allein vorzunehmen; wissen andere Schüler um die Sünde, so werden sie doch auch von der Strafe erfahren und die übrigen sollen eben von dem ganzen Vorkommnis nichts wissen. Selbst wenn ein großer Teil der Klasse von diesem Leid befallen ist, so muß doch Rücksprache und Bestrafung mit jedem besonders vollzogen werden, sowol zum Schutz der übrigen als auch weil die geheime und widerwärtige Natur der Sünde dieses erheischt. Niemals darf eine Belehrung vor der ganzen Klasse erfolgen; was auch einzelne Lehrer von der Verbreitung des Uebels erzählen, so ist dasselbe doch weder so allgemein noch darf der Lehrer dessen Kenntnis soweit voraussetzen, um es durch eine öffentliche Besprechung gleichsam zu einem Vergehen gleich den übrigen zu stempeln.*) Auch hier gilt außerdem, daß die Eltern das volle Recht haben, ihre unschuldigen Kinder vor der Kunde solches Lasters bewahrt zu wissen. Die Mittel der Heilung aber, auf welche der Lehrer in der Unterredung hinzuweisen und welche er soweit möglich selbst anzuordnen hat, sind außer der nachher zu berührenden Beseitigung der Ursachen Arbeit, Vermeidung der Einsamkeit, Gebet namentlich zum Beginn und Schluß des Tages und die Verweisung auf die Stimme des Gewissens. Letzteres spricht in dem schuldigen vernehmlich genug und warnt auch den halbschuldigen Handlungen insgeheim zu begehen, zu denen er in Gegenwart der Eltern oder Lehrer niemals schreiten würde. Die unverbesserlichen, unbußfertigen und besonders die Verführer sind ohne weiteres aus der Anstalt auszuschließen; dies verlangt gebieterisch die Rücksicht auf die öffentliche Sitte und die

das ganze Benehmen des wirklich befleckten bei einer solchen Unterredung wird den Menschenkenner genugsam aufklären und für ihn bedarf es keines unumwundenen Bekenntnisses, wenn schließlich die Frage auf einen, wie man hoffe, in seiner Verderblichkeit nicht begriffenen Misbrauch der Genitalien gerichtet wird. Der unschuldige, zumal der noch keine Vorstellung von der fraglichen Verirrung besitzt, wird sich leicht unterscheiden von dem verstockten schuldbewußten. Ein Geständnis wird eher auf Fragen nach einzelnen unreinen Acten als nach einer Gewohnheit erfolgen."

*) Das Wort des Tacitus „tanquam scelera ostendi oporteat dum puniuntur, flagitia abscondi" gilt auch hier.

Fürsorge für die übrigen Schüler. Gegen diese Verweisung ist das Bedenken erhoben, daß hierdurch das Uebel in andere Anstalten verschleppt werde. Allein zunächst muß doch behauptet werden, daß wenn die einzelne Schule ihre Erziehungsmittel ohne Erfolg erschöpft hat, ihr nichts weiter übrig bleibt als den unverbesserlichen von sich zu trennen; außerdem ist nicht nöthig, vielmehr sogar zu hintertreiben, daß der schuldige Zögling sofort einer anderen Anstalt übergeben werde. Es giebt namentlich in Preußen eine Form der geschärften Verweisung, welche es verbietet den entlassenen Schüler vor Ablauf eines bestimmten Zeitraumes, meistens eines Vierteljahres, in eine andere Schule aufzunehmen; diese Form ist hier anzuwenden. Somit wird also der Schüler nicht auf eine andere Anstalt verwiesen, sondern er wird für eine angemessene Zeit, innerhalb deren die Heilung wenigstens möglich ist, der Familie zurückgegeben und diese hat um so mehr Anlaß ihre Obhut und Pflege eintreten zu lassen, als sie in der Regel an der Verdorbenheit des Kindes sei es aus Nachlässigkeit oder wegen des in ihr herrschenden frivolen Tons einen nicht geringen, vielleicht den größten Teil der Schuld trägt. Deshalb ist auch hier wie bei ähnlichen Vorfällen der Einwand hinfällig, daß durch ein solches Verfahren nicht die Kinder sondern die Eltern gestraft würden. Dies soll eben geschehen und es geschieht von Rechts wegen, da die Eltern es an ihrer Pflicht haben fehlen lassen. Erfolgt offenkundig auch innerhalb jenes Zeitraumes der Zurückgezogenheit die Heilung des gesunkenen Kindes nicht, so hat keine Anstalt die Verpflichtung ja kaum das Recht dasselbe anzunehmen; die Familie hat dann mit sich und mit ihrem Arzte zu berathen, was weiter zu geschehen habe.

Neben den Heilungsversuchen müssen wie gesagt sowol bei den betroffenen wie für die übrigen Schüler die Quellen des Uebels erforscht und verstopft werden. Soweit es sich hierbei um körperliche Anlässe oder um schädliche und üppige Einrichtung der häuslichen Lebensweise, Verweichlichung im Bette, frühzeitigen Genuß reizender Speisen und Getränke und dergl. handelt, hat der Lehrer die Eltern auf diese Anlässe hinzuweisen und seinen Rath durch die Mitwirkung des Arztes zu unterstützen; weiter reicht hier sein Einfluß nicht. Auch wird er wol, falls der Vater selbst sich vor frivolen Aeußerungen in Gegenwart der Kinder nicht scheut oder falls der Ton der Gesellschaft, in welche die Kinder allzu frühzeitig hineingezogen werden, geeignet ist ihre Phantasie zu reizen, mit aller durch den geselligen Anstand gebotenen Rücksicht übrigens aber unverholen sein Bedenken aussprechen müssen und die Eltern zu einem anderen Verfahren zu bewegen suchen; unter Umständen kann es sich empfehlen den geistlichen Seelsorger der Familie zur Mitwirkung zu bestimmen. Es ist leicht ge-

sagt, daß dergleichen Gewissenlosigkeit der Eltern nicht zu befürchten sei; das Gegenteil ist zu offenkundig und die Gefahr zu groß, um nicht alles zu ihrer Beseitigung zu versuchen. Auch ist es sehr möglich, daß manche Eltern sich des strengsten Anstandes in ihren Reden befleißigen und gleichwol die nöthige Vorsicht bei der Erziehung der Kinder und bei ihren anscheinend unschuldigen Vergnügungen außer Acht lassen. Die Tanzstunden mit ihren Folgen wollen streng überwacht und unter sorgfältiger Beachtung der körperlichen Entwickelung der Kinder eingerichtet sein; Tanzvergnügungen bis in die Nachtstunden sind in jedem Betracht von Uebel und namentlich für die Ueberreizung der Phantasie von der größten Gefahr; die hier und da üblichen Kinderbälle sind vollends eine geistige und körperliche Mishandlung der Jugend. Auch der frühzeitige oder häufige Theaterbesuch ist höchst bedenklich. Fast jedes Drama bewegt sich in der Darstellung leidenschaftlicher Liebesverhältnisse, wobei es oft genug an Verführern und Verführten nicht fehlt, und muß das jugendliche reizbare Gemüth in sympathische Bewegung setzen; das Ballet ist aber geradezu ein Appell an die Sinnlichkeit. Außer der häuslichen Lebensweise kommt vornehmlich der Umgang und die Lectüre der Schüler in Betracht; was in diesem Bezuge Gefahr droht sei es aus den Leihbibliotheken oder aus anderen Quellen, muß sorgfältig aber mit voller Entschiedenheit fern gehalten werden. Daß der Umgang mit schlechten Schülern oder mit erwachseneren aber der Jugend noch nahe stehenden Personen, sofern dieselben es an ernster Sittlichkeit fehlen lassen, entschieden zu verhindern oder abzubrechen sei, ist selbstverständlich; in diesem Bezuge muß nochmals auf den üblen Einfluß hingewiesen werden, welchen frühere Zöglinge der Anstalt, die in ihrer neuen Stellung die früher gebotene Sittenstrenge nicht mehr für nöthig erachten oder sich wol gar ihrer Ausschweifungen rühmen, auf die zurückgebliebenen Schulfreunde ausüben. Der Besuch der Wirthshäuser und Conditoreien, welcher schon früher als unzulässig bezeichnet wurde, ist auch wegen seiner Gefahren für die Sittenreinheit der Schüler zu untersagen. Abgesehen von dem Reiz, welchen der Genuß geistiger Getränke auf die Anregung des Geschlechtstriebes ausübt, hört sieht und liest der Schüler in diesen Räumen vieles, vor dem ihn eben die Erziehung schützen soll, und es verdient wol bemerkt zu werden, daß unsere Zeitungen allzuhäufig in der Anpreisung mancher Geheimmittel, in dem Bericht über unzüchtige Personen und Begebenheiten und in mancherlei Anspielungen auf geschlechtliche Verhältnisse Stoff genug liefern, um die unschuldige und zu dieser Lectüre unberufene Jugend zu verderben. Unter den auszuschließenden Schriftwerken sind hier aber nicht nur solche von offenbar schmutzigem Inhalt verstanden; es giebt leider genug Bücher, welche bei ihrer anständigen Hülle und einem unanstößigen

Ausdruck sich auch auf dem Tische der weiblichen Jugend finden und gleichwol eine erschreckende Verwirrung der Begriffe in Bezug auf geschlechtliche Reinheit und eheliche Treue enthalten. Alle solche Anlässe zu unkeuschen Gedanken und zur Verführung der Phantasie müssen namentlich der heranwachsenden Jugend fern bleiben, und da die Schule offenbar nicht im Stande ist hier eine vollständige Absperrung eintreten zu lassen, so hat sie um so mehr die Sittenreinheit der Zöglinge durch eine übrigens gesunde und kräftigende Erziehung zu schirmen und ihr durch Sittenstrenge und Belebung des wissenschaftlichen Strebens die beste Waffe für die Stunde der Versuchung zu liefern.

§ 59.

Widerholt ist schon auf die *Bestrafung* als das letzte Zuchtmittel verwiesen, auch bei einzelnen Vergehen bemerklich gemacht, welche Strafe für dieselben angemessen sei. Desgleichen leuchtet nach unseren bisherigen Betrachtungen zweierlei ein, daß der Lehrer die Strafe als ein *Erziehungsmittel*, und ferner daß er dieses Mittel *zuletzt* und als ein *außerordentliches* nach Durchlaufung der übrigen Wege anzuwenden habe.*) Die Strafe ist also in der Schule nicht ein Act der Vergeltung oder der bürgerlichen Gerechtigkeit, wiewol sie natürlich an sich gerecht sein muß, sondern sie soll zur *sittlichen Besserung* des Schülers dienen. Sie ist demnach lediglich auf die Erziehung des *Willens* berechnet sei es daß derselbe unterstützt oder umgelenkt werden soll, und sie wendet sich zu diesem Behufe an die Empfindung und das Gefühl des Zöglings, um durch nachdrückliche Weckung der ersten und durch richtige Leitung des zweiten bestimmend auf den Willen einzuwirken. Hieraus ergiebt sich schon, daß kein Schüler für einen Fehler oder Mangel des Verstandes, der Phantasie, des Gemüths an sich gestraft werden darf, und hierdurch wird das Gebiet der Straffälle erheblich eingeengt. Nicht die schlechte Arbeit oder verkehrte Antwort des Schülers, nicht ein Mangel an Empfindung bei ihm oder ein plötzlich erwachendes ungerechtfertigtes Gefühl sind strafwürdig; alle derartigen Vorkommisse hat der Lehrer sachlich zu behandeln, ohne sich zum Tadel, zum Schelten oder gar zur Strafe hinreißen zu lassen. Sondern die Straffälligkeit tritt erst dann ein, wenn jene Mängel oder Verfehlungen auf einer Verkehrtheit des Willens beruhen, wenn sie also

*) Ueber Schulstrafen ist vielfach in Programmen und pädagogischen Schriften, zuletzt in einsichtiger Weise von der zweiten pommerschen Directoren-Conferenz i. J. 1864 verhandelt; vergl. die Protokolle dieser Conferenz S. 76–101.

entweder bewußte Ausflüsse des Willens sind oder von einem Mangel an thatkräftigem Willen zeugen. Hält der Lehrer sich diese einfachen Sätze gegenwärtig, so wird er sich ungleich weniger zur Strafverhängung versucht fühlen, als dies jetzt häufig der Fall ist. Namentlich junge Lehrer sollten es sich zum Gesetz machen stets zu erwägen, wieweit die Sittlichkeit des Schülers bei seiner Verfehlung beteiligt sei; sie würden dann nicht so leicht die Strafe als ein alltägliches Zuchtmittel ansehen und sie würden auch um so ernster veranlaßt werden, zunächst sich selbst zu fragen, inwiefern sie durch eigenes Ungeschick oder Uebereilung den Fehler des Schülers entweder selbst verschuldet oder doch nicht genügend verhindert haben. Sie werden also durch diese Erwägung zuerst vermocht werden, die Strafen nur an dem richtigen Orte zu verhängen; indem sie ferner überlegen, auf welche Weise sie dem Willen des Schülers am wirksamsten zu Hilfe kommen, wird ihnen die Wahl der richtigen Strafart erleichtert, und endlich werden sie durch ein so bedächtiges Vorgehen zu einer weisen Oekonomie in ihrem Strafverfahren bewogen werden, welche sie verhindert ihre Strafmittel allzuraſch zu verausgaben und sich in Folge dessen den weiteren Vergehen der Schüler rath- und hilflos gegenüber zu sehen.

Die Strafe soll also gerecht sein, d. h. sie soll der *inneren* Natur des Vergehens entsprechen und mit möglichst genauer Berücksichtigung des Anteils abgemessen werden, welchen der sittliche Wille des Schülers an seinem Vergehen trägt. Mit anderen Worten, für die nach ihrer äußeren Beschaffenheit gleichen Fehler soll nicht unterschiedslos dieselbe Strafe verhängt werden; solche Buchstabengerechtigkeit, welche selbst in der bürgerlichen Rechtspflege ihre Ausgleichungsmittel besitzt, ist auf das Geschäft der Erziehung völlig unanwendbar und muß, wo sie dennoch von dem Lehrer in geist- und gemüthloser Weise und unter Vernachlässigung der vorher bezeichneten Erwägungen angewendet wird, ihren Zweck, nämlich den der sittlichen Besserung völlig verfehlen und überdies Lehrer und Schüler untereinander in der nachteiligsten Weise entfremden und verfeinden. Vielmehr die Ausübung dieser buchstäblichen Gerechtigkeit, welche recht eigentlich den alten Spruch „summum ius summa iniuria“ bewahrheitet, ist schon ein unverkennbarer Beweis dafür, daß der Lehrer sein Verhältnis zu den Schülern gänzlich verkehrt aufgefaßt hat und bei aller formellen Gerechtigkeit der erziehenden und hingebenden Liebe baar ist. Selbst wo also mehrere Schüler zugleich denselben strafwürdigen Fehler begangen haben, soll der Lehrer nicht unterschiedslos über sämmtliche dieselbe Strafe verhängen, sondern er hat zuvor zu erwägen, welche Strafart der Natur des einzelnen und seiner inneren Verfehlung am angemessensten sei und deshalb auch am sichersten zu seiner Besserung führe. Daß diese verschiedenartige Ab-

wägung unter Umständen ihre Schwierigkeiten habe und um das allgemeine Gerechtigkeitsgefühl der Klasse nicht zu verletzen mit großer Umsicht angestellt werden müsse, ist allerdings richtig. Indes liegt die Sache selten so, daß bei dem gleichen Fehler auch eine gleiche Verschuldung der einzelnen hervortritt; selbst in den Augen der Schüler scheidet sich meistens der minder schuldige von dem schwerer belasteten und schließlich, wenn der Lehrer einen bemerkbaren Unterschied der Schuld zwischen sonst verschieden gearteten Schülern nicht auszumitteln oder zur Wahrnehmung der Klasse zu bringen vermag, so mag er immerhin über alle dieselbe äußere Strafe verhängen, welche dann eher geringer als höher zu bemessen ist, aber er wird in seinen begleitenden Worten doch den Unterschied seiner eigenen Beurteilung auszudrücken und hierdurch das Gemüth der beteiligten zu versöhnen wie den Anforderungen der Erziehung zu entsprechen wissen. Was also auch sonst als schwer durchzuführender aber an sich unumstößlicher Grundsatz für die Erziehung gelten muß, daß dieselbe einen individuellen Charakter tragen und sich dem Bedürfnis des Zöglings ohne Benachteiligung des allgemeinen Gesetzes anschmiegen solle, das hat auf dem Gebiet der Strafe seine besondere Wahrheit.

Die Strafe soll ferner in der Regel und wenige Ausnahmen abgerechnet nicht auf der Stelle verhängt werden und dem Vergehen sofort auf dem Fuße folgen. Der Lehrer hat erst ruhig das Vergehen selbst zu ermitteln und seiner inneren Natur nach festzustellen; er hat ebenso ruhig die bescheidene Entschuldigung des Schülers anzuhören und je nach den Umständen anzunehmen oder kurz zu widerlegen, ohne sich jedoch in einen förmlichen Wortwechsel mit demselben einzulassen oder ihm zu einer künstlichen Verteidigung Raum zu gewähren. Er wird durch diese Ruhe nicht nur manche nachher bitter bereute Uebereilung vermeiden, denn selbst anscheinend grobe Vergehen der Schüler lösen sich bei genauerer Erwägung zuweilen in ein Misverständnis, in eine einfache Nachlässigkeit, zuweilen sogar in nichts auf, sondern er wird sich hierdurch auch die Selbstbeherrschung bewahren, welche zur richtigen Abmessung der Strafe unerläßlich ist; endlich wird er auch durch diese Ruhe besonders befähigt werden, ein etwa angesponnenes Lügengewebe zu durchschauen und zu zerreißen. Hiermit ist indes nicht gesagt, daß zwischen dem Vergehen und der Strafverhängung beziehentlich der Strafabbüßung ein langer Zeitraum liegen darf; es ist unzweckmäßig, eine im Anfang der Woche vorgekommene Verfehlung erst am Ende derselben etwa durch Nachsitzen zu bestrafen, denn inzwischen hat der Schüler die Gelegenheit gehabt und vielleicht auch benutzt, durch verdoppelten Eifer seinen Fehler gut zu machen, vielleicht freilich auch durch weitere Nachlässigkeit denselben zu erschweren. In beiden Fällen ist aber

das ursprünglich verhängte Strafmaß nicht mehr angemessen. Eher ist, wenn die Umstände es zulassen, zu empfehlen, daß der Lehrer eine im Beginn der Woche bemerkte Vernachlässigung mit einer Strafandrohung für den Schluß derselben belege; die Drohung wird in der Mehrzahl der Fälle anregend genug wirken um die Strafe selbst zu verhindern. Jene wenigen Ausnahmen, in denen eine sofortige und rasche Bestrafung angebracht ist, beschränken sich im ganzen auf Trotz Frechheit und Unverschämtheit; hier läuft der Lehrer auch weniger Gefahr sich zu vergreifen, da die betreffenden Schüler in der Regel auch sonst schon durch ihr schlechtes Betragen sich als strafwürdig gekennzeichnet haben, und überdies verdienen die genannten Fehler zur Aufrechterhaltung des Lehreransehens und der allgemeinen Klassenzucht eine augenblickliche Ahndung und Unterdrückung. Auch hierbei muß indes der Lehrer seines Urteils gewiß sein; die Fälle sind nicht unerhört, in denen als Trotz erscheint, was nur Verlegenheit Ungeschick oder ein sonst veranlaßter und nur am unrechten Orte und in ungehöriger Weise durchbrechender Unmuth ist. In diesen Fällen wird die überlegene Ruhe des Lehrers nicht nur den Schüler entwaffnen und zur Selbstbesinnung zurückführen, sondern in ihm auch ein lebhaftes Gefühl der Dankbarkeit gegen den Lehrer erwecken, welcher es verstanden den Widerstreit im Herzen des Schülers zu schlichten oder die hochgehenden Wogen eines nur unrichtig geäußerten Gefühls mit liebevollem Ernst zu besänftigen.

§ 60.

Bevor wir zur Erörterung der einzelnen Strafarten übergehen, muß noch darauf hingewiesen werden, daß der Lehrer durch richtige Anregung des Ehrgefühls und durch Sparsamkeit in Lob und Tadel die Strafen zum größten Teile und bei der Mehrzahl der Schüler überflüssig macht. Das richtige Ehrgefühl findet wie oben bemerkt seine Befriedigung in der Selbstachtung und der Achtung der Altersgenossen, besonders aber in der Zufriedenheit und dem Vertrauen des Lehrers. Auf dieses letztere kommt es vornehmlich an; geht der Lehrer, wie er soll, zunächst von der Voraussetzung aus, daß seine Schüler in Wahrhaftigkeit und Liebe um die Erfüllung ihrer Pflicht bemüht sind, schenkt er demzufolge ihnen vor weiterer böser Erfahrung das entsprechende Vertrauen, so wird er sich im allgemeinen in demselben selten getäuscht finden. Mehr noch wirken besondere Beweise eines gesteigerten Vertrauens, welches er guten und strebsamen Schülern nicht durch viele Worte, sondern durch die That zeigt. Der Aufruf eines wahrheitsliebenden Schülers über einen verwickelten Vorfall

Auskunft zu geben, die Aufforderung der besseren und fortgeschritteneren, eine schwierige Unterrichtsaufgabe vor der Klasse zu lösen oder ihren Mitschülern in der Erklärung einer dunkeln Stelle zu Hilfe zu kommen, und ähnliche Beweise des Vertrauens befestigen nicht nur die in dieser Weise ausgezeichneten Schüler, sondern entzünden auch bei der Mehrzahl der übrigen das Verlangen, ihnen nachzueifern und sich gleiche Ehren zu verdienen.*) Solches Vertrauen regt also den guten Willen an; es ist aber schon mehrfach betont, daß die Belebung der eigenen Schülerthätigkeit das sachgemäßeste Erziehungsmittel und der sicherste Schutz gegen Verirrungen und deren Bestrafungen sei. Ferner soll der Lehrer im Tadel wie im Lobe sparsam sein; ein verschwenderisch gespendeter Beifall verliert an Werth und wird schließlich kaum beachtet und dasselbe gilt von der Rüge. Gegen diese Regel fehlen aber viele Lehrer, nicht mit irgend welchem Bewußtsein sondern rein aus übler Gewohnheit. Wenn der Lehrer an den Schüler eine Frage richtet, so setzt er voraus, daß derselbe sie beantworten könne und werde; die richtige Antwort ist also selbstverständlich und verdient kein Lob. Wenn aber der Lehrer jeder richtigen Antwort sein „gut, schön, richtig" hinzufügt, wie das ja alltäglich vorkommt, so erteilt er sein Lob am unrechten Orte und in abstumpfender Widerholung; der Schüler beachtet schließlich das lobende Prädicat nicht mehr und kann deshalb zwischen diesem und dem sonstigen Lobe des Lehrers keinen besonderen Unterschied erkennen. Daß mit diesen ewigen Einschaltungen auch viele Zeit verschwendet werde, sei nur nebenher bemerkt. Dagegen wird derjenige Lehrer, welcher nach der richtigen Antwort, falls sie nicht ein besonderes Nachdenken voraussetzt, ruhig weiter geht und sich jene einfachen Worte der Anerkennung für geeignete Gelegenheiten aufspart, mit seinem kärglichen Lobe Wunder wirken und, indem er seinen sachlichen Beifall zum Ziele des allgemeinen Strebens macht, sich und den Schülern viele Strafen ersparen. Dieselbe Haushaltung ist natürlich für den Tadel vorgeschrieben; wer im täglichen Verkehr mit den

*) Der Verfasser hat, allerdings in sehr seltenen Fällen und bei leichteren Vergehen, wol einen der besten Schüler in der Klasse aufgefordert seine Meinung über die Strafe auszusprechen, mit welcher der fehlende zu belegen sei. Die nächste Folge war meistens, daß die Strafabmessung gelinde ausfiel und daß es in der Regel bei dem in diesem Verfahren schon liegenden Verweise blieb. Allein die weitere Folge war nun, daß der hierdurch ohne jedes Wort des Lobes ausgezeichnete Schüler um so eifriger um die Behauptung seiner Stellung bemüht war, daß er sich den Dank seines Mitschülers verdiente, und daß der ganze Vorfall anregend und gleichsam versöhnend auf die Klasse einwirkte. Doch darf wie gesagt eine solche Maßregel nur ausnahmsweise getroffen werden, sowol um nicht an ihrem Werthe zu verlieren als auch um in dem betreffenden Schüler keinen ungerechtfertigten Dünkel zu erwecken.

Prädicaten „faul, gedankenlos, dumm“*) um sich wirft, kann sich nicht wundern, wenn die Schüler dem ewigen Tadel keine Bedeutung beimessen und schließlich anderer Mittel bedürfen um zu ihrer Pflicht angehalten zu werden.

Durch das vorbezeichnete Verfahren wird also die Zahl der strafwürdigen Vergehen sehr verringert werden und hieraus folgt von selbst, daß die Strafe nur selten und als ein außerordentliches Mittel eintreten wird. Einen Lehrer, welcher auf diese Weise mit seinem Tadel und Lobe hauszuhalten und sein Vertrauen als die höchste Belohnung zu verwerthen weiß, ist es also unnöthig noch besonders zur mäßigen Anwendung der Strafe sei es nach ihrer Ausdehnung oder nach ihrer Schärfe zu ermahnen. Im allgemeinen ist aber diese Mahnung leider noch nicht überflüssig, so gern auch zugestanden wird, daß die jetzige Schulzucht im ganzen sich durch eine freundlichere und individuellere Behandlung vor derjenigen zur Zeit unserer Väter auszeichnet. Aber einzelne Lehrer glauben immer noch nicht ohne zahlreiche Strafen auskommen zu können; die weitere Folge dieser Strafanhäufung ist selbstverständlich auch eine übermäßige Schärfung der Strafen, nur um denselben noch irgend welche Wirkung zu sichern. Als ob ein solches Verfahren nicht die nothwendige Wirkung haben müßte, die Jugend zu verhärten und gleichgiltig zu machen! Möchte denn doch ein solcher Lehrer, wenn er sich wundert, daß gerade bei ihm die Schüler so faul und widerspänstig sind und ihm so vielen Aerger bereiten, seine glücklicheren Amtsgenossen fragen, wie sie es anfangen um bessere Erziehungs- und Unterrichtsergebnisse mit ungleich weniger Aufwand und zu gleichzeitiger Zufriedenheit des Lehrers und der Schüler zu erlangen! Bei vertrauensvollem Gedankenaustausch wird er bald erfahren, daß seine Collegen sich umgekehrt über die Masse der Strafen wundern, welche von ihm ausgeteilt werden, und er wird hierdurch von seiner leidigen Gewohnheit abgebracht werden. Zuweilen ist diese Strafanhäufung auch nur eine Folge der Uebereilung; der Lehrer, welcher dem ersten Schüler, bei welchem er einer Nachlässigkeit begegnet, sofort die Strafe zudictiert, sieht sich durch ein Gefühl der Gerechtigkeit gezwungen jedem nachfolgenden gleich nachlässigen Schüler dieselbe Strafe zuzuteilen, und so kann es denn kommen, daß in einer Stunde die halbe Klasse zum Nachsitzen oder zu einer ähnlichen Strafe verurteilt wird. Oder er hat einen Schüler für irgend eine allerdings tadelnswerthe Vernachlässigung sogleich mit einer Strafe belegt, ohne vorher die übrigen Anregungsmittel versucht oder demselben in der Sache selbst durch seine Unterstützung fortgeholfen zu haben; der Schüler

*) Das letzte Wort sollte eigentlich ganz aus der Unterrichtssprache verschwinden. In der Regel ist der Schüler gar nicht dumm sondern nur unachtsam gewesen; ist er aber wirklich dumm, so verdient er für diesen Mangel an Anlage sicher keinen Tadel sondern hingebende Unterstützung.

aber begeht aus Leichtsinn oder weil die Aufgabe wirklich seine Kräfte übersteigt oder auch weil er dem Gewicht der verdoppelten Arbeit nicht gewachsen ist, denselben Fehler abermals und zieht sich hierdurch eine weitere Steigerung der Strafe zu, welche ihn noch mehr niederdrückt und ursprünglich ganz außerhalb der Absicht des Lehrers lag. In solchen Fällen ist die Ausführung wie die Zurücknahme der Strafe gleich peinlich und unzweckmäßig; allein der Lehrer würde sich die ganze Verlegenheit und Gefahr erspart haben, wenn er nach dem vorher erörterten Grundsatze mit mehr Ruhe und Besonnenheit zu Werke gegangen und nicht sofort zur Strafverhängung geschritten wäre.

§ 61.

Im vorigen Paragraphen wurde unter Lob und Tadel im wesentlichen ein sachliches Urteil über einzelne Unterrichtsleistungen des Schülers ohne Bezug auf sein allgemeines Verhalten verstanden; in diesem Sinne würde natürlich der Tadel des Lehrers noch nicht zu den Strafen zu zählen sein. Gewöhnlich wird er überhaupt nicht unter dieselben gerechnet, insofern man unter der Strafe eine besondere Buße versteht, welche dem Schüler für sein sittlich ungenügendes Verhalten auferlegt wird. Allein dann würde doch schwer zu sagen sein, wo der Tadel aufhörte und die Strafe begänne, und völlig unhaltbar ist diese Unterscheidung von dem obengenannten Standpunkte aus, daß nämlich die Strafe den Zweck der Besserung habe. Auf den zartfühlenden und ehrliebenden Schüler macht ein Wort des Tadels, ein stilles Anzeichen, daß das bisherige Vertrauen zu ihm erschüttert sei, ja der einfache Blick des Lehrers einen tieferen Eindruck, als die empfindlichste Strafe auf den gesunkenen und verhärteten. Und so soll es sein: der Lehrer ist der Mittelpunkt und das Muster der Klasse, sein Blick und sein Wort müssen also und werden auch bei richtiger Anwendung das vornehmste Zuchtmittel für dieselbe bilden. Hält er bei Plauderei oder sonstiger Zerstreutheit plötzlich einige Augenblicke in seinem Unterricht ein und sieht inzwischen den unaufmerksamen scharf an, so wird unausbleiblich über diesen ein Gefühl der Beschämung kommen und die Aufmerksamkeit ohne ein Wort des Tadels hergestellt sein. Selbst ein verachtungsvolles Schweigen bei einer ungenügenden oder unwahren Entschuldigung des Schülers, ein einfaches Kopfschütteln und ruhiges Weitergehen zu einem anderen Schüler werden ihre Wirkung selten verfehlen. Ist eine besondere Rüge nöthig, so erfolge dieselbe in ruhigem, ja bei anfänglichen Vergehen sogar in mildem Tone und möglichst kurz; die erhobene Stimme des Lehrers zeugt wol von seinem Affect, fügt aber dem Tadel nichts hinzu und wortreiche

Deductionen sind schon oben als unzweckmäßig verworfen. Schreien und Schelten soll aber nie Statt haben; abgesehen von seiner Anstandswidrigkeit zeigt dasselbe nur, daß der Lehrer im Begriff stehe die Herrschaft über sich selbst zu verlieren; um so weniger kann er erwarten, sein Ansehen über die Klasse zu behaupten. Ueberdies könnte solche Aeußerungsweise doch nur entweder die Klasse einschüchtern oder reizbare Schüler auch in Affect versetzen und zu neuen Ungezogenheiten verleiten; beides soll natürlich vermieden werden. Daß dem Tadel des Lehrers sich weder Hohn noch Bitterkeit beimischen darf, versteht sich von selbst; der Lehrer hat seinen Unwillen über das Vergehen, nicht aber seinen Widerwillen gegen den Schüler noch auch persönliche Gereiztheit zu zeigen und in jeder Strafe soll der Schüler noch die Fürsorge des Lehrers und die Absicht der Besserung erkennen. Daß der Lehrer zunächst seinen Tadel dem Schüler allein und erst bei wiederholten Fällen zum Zwecke der Schärfung vor der Klasse aussprechen müsse, wie dies wol hier und da empfohlen wird, kann im allgemeinen nicht als richtig gelten. Vielmehr ist es eine Verstärkung des Tadels und ein Zeichen des größeren Gewichts, welches der Lehrer dem Vergehen beimißt, wenn er während des Unterrichts sein Misfallen einfach markirt und den Schüler ausdrücklich zur Besprechung des Vorfalls nach beendigter Stunde zurückbehält. Indes ist hier ein Wechsel des Verfahrens je nach den Umständen zulässig; manche Vergehen sollten überhaupt sei es zur Schonung des Ehrgefühls oder aus Rücksicht auf die übrigen Schüler nur insgeheim besprochen werden und andererseits kann durch eine feierlichere und nachdrücklichere Form, etwa vor Beginn des Unterrichts und unter genauerer Erörterung des Vergehens, dem Tadel in Gegenwart der Klasse eine größere Schärfe verliehen werden. Ein derartiges Verfahren ist namentlich geboten, wenn statt des Lehrers der von dem Vorfall in Kenntnis gesetzte Director sich bewogen fühlt die Rüge selbst zu erteilen. Hierin liegt aber schon eine erhebliche Steigerung des Tadels, welcher hierdurch über manche sonstige Strafen weit hinausgehoben wird; eben deshalb wie auch aus anderen Gründen ist dieses Mittel selten anzuwenden. Denn so eindringlich auch dem jungen Lehrer empfohlen werden muß, bei vorkommenden Schwierigkeiten sich den Rath und die Unterstützung seines Directors zu erbitten und so wenig der letztere beides versagen wird, so muß er doch die Ausführung seines Rathes soviel als möglich dem Lehrer überlassen, sowol um dessen Ansehen nicht bloß zu stellen und ihn an den Gebrauch der eigenen Kraft zu gewöhnen als auch um sein eigenes Gewicht nicht durch stete Einmischung zu schwächen. Die schärfste Form des Tadels ist der vor der versammelten Lehrerconferenz durch den Director erteilte Verweis; richtig und selten angewendet ist dieselbe von dem größten Nach-

drucke und meistens wird schon ihre Androhung die gewünschte Wirkung hervorbringen. Dieses Verfahren rechtfertigt sich indes nur bei groben Vergehen oder bei allgemeinem und fortgesetztem Misverhalten des Schülers und sollte stets als die nächste Vorstufe zur Verweisung angesehen werden.

Kehren wir zum einfachen Tadel zurück, so wird, falls derselbe sich nicht oder nicht mehr als wirksam erweisen sollte, auf ihn die Androhung einer bestimmten Strafe folgen müssen. Welcherlei Art auch die angedrohte Strafe nach den Umständen sein möge, sie wird jedesfalls nur eine geringe Steigerung des Strafverfahrens enthalten dürfen, um den Grundsätzen einer vorsichtigen und sparsamen Zucht zu entsprechen. Das Androhen einer harten Strafe kann unter Umständen zwar abschreckend wirken, würde aber im Falle des doch eintretenden Vergehens dazu führen, daß der fehlende sodann einer unangemessenen und ungerechten Bestrafung unterläge oder daß der Lehrer durch diese Erwägung bewogen sich im Widerspruch gegen seine eigenen Worte mit einer gelinderen Strafe begnügte. Dies ist aber völlig zweckwidrig; die Strafandrohung kann nur wirken, wenn sie eintretenden Falls sicher ausgeführt wird, und ihre Nichtverwirklichung muß den Lehrer seines Ansehens und das ganze Strafverfahren seiner Wirkung berauben. Das liegt auf der Hand; gleichwol sind Lehrer nicht selten so unvorsichtig, sogar unter Verpfändung ihres Ansehens Strafen anzudrohen, an deren Ausführung nicht zu denken ist, oder Folgen irgend eines Vergehens vorauszusagen, welche schließlich doch nicht eintreten. Beispielsweise lassen Lehrer der Prima sich durch ihren gerechten Unmuth öfters verleiten, nachlässigen Schülern vorher zu sagen, daß sie die Abgangsprüfung nicht bestehen würden. Dies sollte nur nach der sichersten und allseitigsten Erwägung und bei dem entschlossenen Willen geschehen, die Prophezeiung zur Wahrheit zu machen; auch in diesem Falle wird aber ein Wort der Warnung angemessener sein als eine Vorhersagung, welche ja, wenn der Schüler sich nun doch wirklich noch aufraffte, den Lehrer in die unerquickliche Lage versetzt entweder thatsächlich seinen Irrtum zu bekennen oder zur Aufrechterhaltung seines Wortes ungerecht zu werden. Selbst jene Warnung wird aber, wenn sie sich nicht auf ein einzelnes Fach sondern auf die Gesamtreife des Schülers bezieht, nicht von dem Fachlehrer auszusprechen sondern dem Director zu überlassen sein. Allein häufig fehlt es auch an jenem entschlossenen Willen und wenn es nach der Prüfung zur Abstimmung kommt, so zeigen sich gar manche Lehrer aus gutmüthiger Schwäche oder aus dem völlig haltlosen und eben deshalb verschwiegenen Grunde, ihrer Anstalt durch die Zahl der durchgefallenen Schüler

keine Schande bereiten zu wollen, nur zu geneigt ihre Stimme zu Gunsten der Reife abzugeben und somit ihr eigenes Wort unwahr zu machen.

§ 62.

Die üblichsten Strafen bestehen in der Absonderung des Schülers, in der Erteilung eines schriftlichen Tadels (einer sogenannten Sittennote), in Strafarbeiten und Einschließung; zu diesen tritt in selteneren Fällen die körperliche Züchtigung und die Verweisung von der Anstalt. Das Anweisen eines gesonderten Platzes in der Klasse für kürzere oder längere Zeit ist eine sehr angemessene Strafe für diejenigen Schüler, welche sich des gemeinsamen und ungehinderten Verkehrs mit ihren Genossen unwürdig gemacht oder diesen Verkehr in ungebührlicher Weise benutzt haben, also für zänkische und boshafte oder für Plauderer. Für diese mag die Absonderung anfänglich nur kurz, etwa für die Dauer der betreffenden Stunde eintreten und somit zunächst und wesentlich den Zweck der Beschämung und Mahnung haben; sollte hiermit noch nicht geholfen sein, so wird diese Strafe allerdings auf längere Zeit seien es Tage oder Wochen auszudehnen sein, bis der Lehrer die sichere Hoffnung der Besserung hat. Eine völlig unbestimmte und übermäßige Verlängerung derselben ist unstatthaft; denn zeigt der Schüler sich dauernd für den Klassenverkehr ungeeignet, so paßt er überhaupt nicht in eine öffentliche Schule und ist seinen Eltern zurückzugeben. Uebrigens ist diese Strafe nur für das frühere Alter angebracht; in den oberen Klassen würde sie das Ehrgefühl zu stark verletzen und ist hier auch nicht mehr nöthig. Denn die Plauderei herrscht in denselben nicht mehr und muß in Einzelfällen durch andere Mittel bezwungen werden; gegen zänkische Schüler pflegen aber die eigenen Altersgenossen ein hinlänglich wirksames Absperrungssystem zu beobachten, welches der Mitwirkung des Lehrers nicht bedarf. Für andere Vergehen einen abgesonderten Platz anzuweisen und namentlich sogenannte Faulbänke für die trägen und nachlässigen einzurichten ist unpassend; die Strafe steht zu dem Vergehen in keiner inneren Beziehung und wird also abgesehen von sonstigen Bedenken zu einer mechanischen und äußeren Anordnung, was in der Erziehung immer vermieden werden muß. Sie könnte also nur als Ehrenstrafe wirken: als solche ist sie aber viel zu stark und zu niederdrückend. Auch kann von dem Zusammensetzen der faulen Schüler weder für diese noch für die übrige Klasse Heil erwartet werden; vielmehr gewähren derartige Faulbänke ein widerwärtiges Bild, welches der Jugend erspart werden sollte. Das Anweisen eines niedrigeren Platzes gehört eigentlich nicht hierher; die Rangordnung ist das Er-

gebnis der sämmtlichen Klassenleistungen, also namentlich auch der Unterrichtsergebnisse und kann deshalb passender Weise nicht durch ein einzelnes Vergehen eine Abänderung erleiden.

Die Erteilung einer schriftlichen Rüge oder Note in dem Tagebuche der Klasse oder in dem besonderen Sittenhefte des Schülers ist eine nachdrücklichere Form des mündlichen Tadels und namentlich dann zweckmäßig, wenn es gilt entweder sofort oder später durch den Vermerk auf der monatlichen oder vierteljährlichen Censur das Haus von den Verfehlungen der Kinder in Kenntnis zu setzen. Knüpft sich diese Folge nicht an die Note, so ist sie eigentlich werthlos und es ist nicht abzusehen, weshalb der Lehrer seinen eindringlichen Worten weniger zutraut als der Schrift, die der Schüler in dem Klassentagebuche entweder gar nicht sieht oder in seinem eigenen Hefte so oft ansieht als ihm gefällt, das heißt vermuthlich gar nicht. Hier und da verfolgt diese Einschreibung allerdings noch den Zweck, um nach einer bestimmten Anzahl von Noten eine schärfere Strafe etwa das Nachsitzen zu verhängen. Allein eine derartige Summierung des Tadels, gleichsam um die erhaltene Summe sodann in eine gleichwerthige Strafe anderer Gattung zu übersetzen, ist vollends ein rein mechanisches Verfahren und führt überdies um so mehr zur Ungerechtigkeit, je genauer es eingehalten wird. Denn die einzelnen mit einer schriftlichen Note belegten Vergehen sind nie unter einander gleich, wie doch auch der einzelnen Note immer die besondere Veranlassung hinzugefügt wird; die Vereinigung dieser ungleichartigen Vergehen zu einer Summe und ihre Belegung durch eine Strafe trifft also die einzelnen Schüler ungleich und nicht im Verhältnis zu ihrer Straffälligkeit, und das ganze Verfahren ist eigentlich unsinnig. Wird dasselbe aber nicht genau eingehalten, so ist Willkür und Ungleichmäßigkeit in der Entscheidung noch weniger zu verhindern und der Eindruck der Ungerechtigkeit und Parteilichkeit bei den Schülern unvermeidlich. Die schriftliche Note ist angemessen für Vergeßlichkeit und Nachlässigkeit, nicht für eine schlechte sondern für eine versäumte Arbeit, weil eben in allen diesen Fällen die Hilfe des Hauses beansprucht werden kann. Verkehrt ist es sie auch für andere leichtere Vergehen zu erteilen; hierdurch entsteht in den Tage- oder Sittenbüchern ein unleidlicher Mischmasch, welcher schließlich den Lehrer die Kinder und die Eltern verwirren muß, und ferner erwächst hieraus eine Anhäufung dieser Strafen, welche sie jedes Werths beraubt. Hiervor hat sich der Lehrer um so sorgfältiger zu hüten, als die Versuchung zur Verhängung dieser Strafe ziemlich groß ist. Denn sie ist eben wegen ihres mechanischen Charakters sehr bequem zu handhaben und nimmt die persönliche Einwirkung des Lehrers auf den Schüler, welche doch die Hauptsache sein sollte, weiter nicht in Anspruch; eben deshalb pflegt sie die stete

Zuflucht solcher Lehrer zu sein, welche das innere Verhältnis des Erziehers zu dem Zögling nicht ernst und tief auffassen und deswegen ihre eigene Thätigkeit und Verantwortung gern auf das Tagebuch abwälzen. Wird sie aber auf jene erstgenannten Vergehen beschränkt und ihre Nachwirkung bis in das Haus hinein verfolgt, und hält sich außerdem der Lehrer gegenwärtig, daß in ihr eine erhebliche Verschärfung des mündlichen Tadels liegen soll, so wird sie verhältnismäßig selten eintreten und eben deshalb auch wirksam sein.

Ebenso hat sich der Lehrer bei den Strafarbeiten und dem Nachsitzen eine sparsame Anwendung und die Beschränkung auf bestimmte Vergehen zur strengen Regel zu machen. Bei den Strafarbeiten versteht sich dies ohnehin; sie können doch nicht über die Leistungsfähigkeit des Schülers hinaus aufgegeben werden, ohne entweder schlechthin unausführbar zu werden oder zu groben Täuschungen Anlaß zu geben. Eine Arbeit lediglich zum Zweck der Strafe sollte aber überhaupt nicht aufgegeben werden; dies widerspricht dem Begriff der Erziehung und selbst in unseren öffentlichen Zuchthäusern ist die Arbeit nicht Strafe sondern Mittel zur Beschäftigung und zur Besserung. Die sogenannte Strafarbeit kann also nur den Zweck haben, daß der Schüler eine nachlässige Arbeit nochmals besser mache; in diesem Sinne ist sie angemessen und hierauf ist sie streng zu beschränken. Daß also der Schüler ein schlecht und unsauber geschriebenes oder übereilt angefertigtes Exercitium nochmals besser liefere, ist in der Ordnung und die hierin liegende Anspannung seiner Kraft entspricht um so mehr seinem Vergehen, als er durch dasselbe seine Arbeitszeit zu verkürzen und seine Muße ungebührlich zu erweitern trachtete. Aber es ist durchaus unangemessen und auch unzweckmäßig, dasselbe Pensum mehr als einmal abschreiben zu lassen, letzteres namentlich deshalb, weil erfahrungs- und naturgemäß die Schüler bei dem widerholten Schreiben unachtsam werden und nunmehr eine fehlerhaftere Arbeit liefern als früher. Daß Strafarbeiten aber nicht für andere Vergehen verhängt werden dürfen, welche mit der gestellten Aufgabe nichts zu thun haben, versteht sich von selbst.

Auch das Nachsitzen, die mildere Form der Freiheitsberaubung, ist nur auf diejenigen Vergehen anzuwenden, welche aus einer ungebührlichen Ausdehnung oder Benutzung der Mußezeit entspringen, also auf Faulheit und Nachlässigkeit; auch für den in den Freistunden verübten Unfug und Uebermuth wird dasselbe verhängt werden können, wenn nicht nach Lage der Umstände eine andere Strafart sich mehr empfiehlt. Natürlich soll diese Strafe nicht jede Vernachlässigung treffen; schon oben (§ 52) ist dargethan, wie man mit den Ursachen der anscheinenden Faulheit zugleich die Mittel zu ihrer sachlichen Beseitigung finden werde, und außerdem liegt

zwischen dem ersten Tadel und der verhältnismäßig scharfen Strafe des Nachsitzens noch ein weiter Raum, welcher weise ausgekauft sein will. Dies ist um so mehr festzuhalten als auch diese Strafart ebenso wie die Sittennote und aus ähnlichen Gründen viel verlockendes hat. Diese Versuchung wird indes durch eine andere Erwägung verringert werden, welcher der Director durchweg Geltung verschaffen sollte. Das Nachbleiben soll in der Regel nicht nur die Strafe für die bewiesene Faulheit sein, sondern sie soll auch die Folgen dieser Faulheit auslöschen, d. h. der Schüler soll während des Nachsitzens gut machen, was er vorher versäumt hat. Er muß also während desselben nicht nur überhaupt beschäftigt werden, sondern seine Arbeit muß gerade in der Nachholung des versäumten bestehen; mithin ist diese Arbeit von dem betreffenden Lehrer aufzugeben und auch zu überwachen. Mit anderen Worten während des Nachbleibens hat gerade der Lehrer die Aufsicht zu führen, welcher die Strafe verhängt hat, und hierdurch wird er schon selbst von dem übermäßigen Gebrauch derselben abgehalten werden. Der hiergegen zuweilen angeführte Grund, daß ja somit auch der Lehrer selbst bestraft und seine freie Zeit verkürzt werde, ist nicht stichhaltig; herrscht Faulheit oder Unfug unter seinen Schülern in größerem Umfange, so trägt er sicher selbst den größten Teil der Schuld und hat auch unter den Folgen zu leiden. Ueberdies ist doch die Absicht der Strafe, daß sie wirksam sei, und dies wird sie im wesentlichen nur unter seiner Aufsicht sein können. Somit ergeben sich die Grundsätze, daß nie ein Schüler ohne genaue Aufsicht*) und ohne angemessene Beschäftigung nachbleiben soll und daß diese Beschäftigung nur durch den nächst beteiligten Lehrer angeordnet und überwacht werden kann. Hieraus folgt ferner von selbst, daß diese Strafe nicht massenhaft und nur für eine angemessen kurze Zeit verhängt werden wird; es wird also in der Regel dem Lehrer möglich sein, den nachbleibenden Schüler nach seiner Wohnung zu nehmen und dort unter seiner Aufsicht arbeiten zu lassen. Somit verschwinden die gemeinschaftlichen Nachsitzstunden, welche leider noch an manchen Anstalten üblich sind, und dies ist auch in anderem Betracht ein großer Vorteil. Sie haben nämlich den Uebelstand, daß sämmtliche Schüler einer, zuweilen sogar verschiedener Klassen, welche innerhalb der Woche zum Nachsitzen verurteilt worden sind, am Ende derselben diese Strafe gemeinschaftlich unter der Aufsicht eines Lehrers abbüßen. Dieser Lehrer hat also nicht nur die unerfreuliche Aufgabe, eine Menge verschiedenartiger und natürlich

*) Strenge und durchgängige Aufsicht ist auch sonst geboten; denn die Stunden der einsamen Absperrung sind auch die Stunden schwerer Versuchung, vor denen schlechte wie schwache Schüler behütet werden sollen; vergl. § 57 gegen Ende.

schlechter Schüler, welche ihm zum Teil wenig oder gar nicht bekannt sind, zu überwachen, sondern er kennt auch die besondere Natur ihrer Vergehen nicht genug, um ihnen eine individuelle und angemessene Behandlung angedeihen zu lassen, und noch weniger ist er bei den verschiedenartigen Aufgaben der Schüler im Stande sich genau zu überzeugen, ob dieselben genügend ausgeführt werden, was doch zum Schluß des Nachbleibens geschehen müßte. Wechselt vollends jene Aufsicht unter den Lehrern und trifft somit auch jüngere, welche in der Handhabung der Zucht noch wenig geübt sind, so erwachsen ihnen hieraus disciplinarische Schwierigkeiten, die sie beim besten Willen nicht zu lösen vermögen. Denn unter jenen Schülern finden sich bei unvorsichtiger Anwendung dieser Strafe neben solchen, welche nur vorübergehend sich vernachlässigt haben, auch manche durchgehends faule und unnütze; diese sind aber allzu geneigt, die unangenehme Zeit des Nachsitzens sich durch allerlei Unfug zu verkürzen und auch die Strafgenossen zu stören oder zu verführen, so daß denn schließlich das Strafmittel zu neuen ärgerlichen Auftritten führt und das Uebel noch verschlimmert. Auch kann der nachbleibende Schüler unmöglich die Strafe als eine harte ansehen, welche er in Gemeinschaft mit etwa zwölf anderen zu verbüßen hat; sein Ehrgefühl wird ihn also nicht eben vor der Erneuerung desselben schützen. Ferner wird als Regel festzuhalten sein, daß das Nachbleiben nicht leicht über eine, höchstens bis zu zwei Stunden auszudehnen ist, daß die Eltern sofort nach dem Schluß des Unterrichts von der verhängten Strafe benachrichtigt werden müssen und daß für dasselbe nie die Mittagsstunden verwendet werden dürfen. Das erste ist nothwendig, weil sonst die Zeit des Schülers für seine laufenden Arbeiten zu sehr geschmälert werden und auch die Absicht der Erziehung hinter der Strenge der Strafe zurücktreten würde; das zweite deshalb, weil die Eltern das Recht haben zu erfahren, wo ihr Kind sich befindet, und um dem letzteren die Möglichkeit zu benehmen sein längeres Fortbleiben vom Hause durch eine Unwahrheit zu bemänteln. Auch in dem dritten Bezuge dürfen die Eltern verlangen, daß die häusliche Ordnung durch die Schulzucht nicht in einem so auffälligen Grade unterbrochen werde. Ueberdies ist die Einschließung über Mittag und die somit verbundene Entziehung der Mahlzeit für die Gesundheit des Kindes bedenklich und verhindert selbst im unschädlichen Falle dasselbe geradezu während des Nachmittagsunterrichts gespannt und kräftig zu bleiben. Es mag ja richtig sein, daß trägen und sinnlichen Naturen durch das Fasten beizukommen ist; allein diese Strafart geht das Haus an und die Schule hat über dieselbe nicht zu verfügen. Endlich sollte die Strafe des Nachsitzens nie ohne Vorwissen des Ordinarius (Klassenlehrers) und wenigstens nicht ohne nachträgliche Kenntnisnahme

des Directors verhängt werden; auch hierdurch wird der massenhaften und voreiligen Anwendung derselben gesteuert werden.

Das Nachsitzen gehört in die unteren Klassen; für die oberen wird unter Umständen und in seltenen Fällen das Einschließen in ein besonderes Straflocal, die sogenannte Carcerstrafe, sich wirksam erweisen. Dieselbe sollte aber nur für ungebührliches Benehmen, Trotz oder groben Unfug eintreten und kann allerdings den betroffenen Schüler zur ernsten Besinnung und zur Einkehr in sich selbst veranlassen. Ob diese Wirkung sich erwarten lasse, werden die Lehrer nach ihrer sonstigen Kenntnis des Schülers zu beurteilen haben; zuweilen gestattet auch die Gerechtigkeit und die Rücksicht auf die verletzte Schulordnung keine andere Strafe. Hieraus ergiebt sich aber schon, daß dieselbe nicht durch den einzelnen Lehrer ausgesprochen werden sondern stets nur nach vorgängiger Billigung des Ordinarius und des Directors, in der Regel sogar nur in Folge eines Conferenzbeschlusses eintreten darf. Denn diese Strafe ist an sich zu schwer, um obenhin verhängt werden zu dürfen, und sie gewinnt durch diese vorangehende Berathung noch an Nachdruck; sie wird also ebenso wie der vor der Conferenz erteilte Verweis als der Vorläufer der Verweisung bei weiterem straffälligen Betragen gelten müssen, da sie eine öftere Widerholung nicht wol zuläßt. Für andere als die genannten Vergehen eignet sich die Carcerstrafe nicht, insbesondere nicht für Trägheit oder sinnliche Verirrungen: sie ist eine Freiheitsstrafe und soll den Schüler nachdrücklich daran erinnern, daß er seine Freiheit noch nicht gehörig zu benutzen und sich selbst nicht zu beherrschen vermag. Neben der seltenen Anwendung derselben ist auch ihre zeitliche Beschränkung geboten; sie sollte nie über vier Stunden ausgedehnt werden, weil sie andernfalls auch abgesehen von sonstigen Unzuträglichkeiten den Charakter eines Erziehungsmittels verliert und in eine polizeiliche Haft ausartet, mit welcher die Schule nichts zu thun hat. Es darf übrigens nicht verschwiegen werden, daß nicht wenige Anstalten dieser Strafe gänzlich entrathen zu können glauben; dies ist freilich an sich ein wünschenswerthes Verhältnis und unbedingt nothwendig ist sie nicht, da sie meistenteils durch den vorerwähnten öffentlichen Verweis mit gleicher Wirkung ersetzt werden kann. Entsprechend dem Nachsitzen ist auch bei dieser Strafe der Schüler angemessen zu beschäftigen und das Haus sofort zu benachrichtigen.

Als seltene Strafen sind die körperliche Züchtigung und die Verweisung von der Anstalt bezeichnet, und höchst selten darf die Körperstrafe unter allen Umständen nur Statt haben; sie zu einem gewöhnlichen Zuchtmittel machen heißt eigentlich nichts anderes, als sich zu einer geistigen Behandlung des Kindes unfähig erklären, und entwürdigt Lehrer und

Schüler auf gleiche Weise. Auch lehrt die Erfahrung hinlänglich, daß sie nur von den schlechten Lehrern häufig angewendet wird, welche ihre wahre Aufgabe gar nicht begriffen haben, und daß sie dann die bald abgehärteten Schüler zur gleichmäßigen Verachtung der Strafe und des Lehrers, ja zum Haß gegen den letzteren führt; sie versuchen um so eifriger denselben zu hintergehen oder zu verhöhnen, je sicherer sie sind ihn in Aerger zu versetzen und je genauer sie wissen, daß sie im Falle der Entdeckung ihr Vergehen nur äußerlich mit dem Rücken abzubüßen haben, ohne daß ihr besseres Selbst in Anspruch genommen wird. Im ganzen läßt sich aber nicht verkennen, daß diese Art der Zucht einem vergangenen Zeitalter angehört und in dem Maße aus dem Schulleben verschwindet, in welchem der Lehrerstand seinen Beruf mit größerer Tiefe und Liebe umfaßt. Die körperliche Züchtigung ist demnach nur in außerordentlichen Fällen anzuwenden; hierher gehört also nichts, was häufig vorkommt, weder Faulheit noch Nachlässigkeit, weder Plauderei noch Vergeßlichkeit, sondern nur frecher Trotz, Roheit und Bosheit in ihren verschiedenen Formen, also nur diejenigen Vergehen, welche die nachdrückliche Erinnerung nöthig machen, daß über dem zügellosen Burschen noch eine höhere Gewalt steht, welche ihn unter allen Umständen zu bändigen vermag. Selbst also für die Lüge an sich oder für die Verstocktheit eignet sich diese Strafe nicht; wie jene zu behandeln sei, ist oben dargethan, und den verstockten Schüler könnte die Züchtigung leicht noch verstockter machen. Die Körperstrafe ist ferner niemals anzuwenden, wo es sich um die Erweckung des Ehrgefühls handelt; als Ehrenstrafe ist sie viel zu hart für das Werk der Erziehung, denn sie regt das Ehrgefühl nicht an sondern sie verletzt es und erniedrigt in diesem Sinne den Schüler. Sie darf deshalb unter keinen Umständen durch den Schuldiener sondern muß immer durch denjenigen Lehrer vollzogen werden, unter dessen Augen das strafwürdige Vergehen vorgefallen ist, mit der einzigen Ausnahme etwa, daß jüngere und kürzlich in den Schulstand eingetretene Lehrer am besten thun, die Verhängung und Vollstreckung dieser Strafe dem Klassenordinarius zu überlassen. Sie ist also wie gesagt eine empfindliche Mahnung zur Botmäßigkeit, nicht empfindlich in dem Sinne, daß sie in besonderer Schwere auferlegt werden dürfte um durch den körperlichen Schmerz zu wirken, sondern durch den thatsächlich geführten Beweis, daß der betreffende Schüler nöthigenfalls zum Gehorsam zur Sitte und zur Bescheidenheit gezwungen werden könne, und daß das Gesetz immer noch ein Mittel besitze um den Widerstand zu brechen. Schon aus diesem Grunde, dann aber auch zur Schonung der Gesundheit ist jede harte Züchtigung zu vermeiden, woraus dann weiter folgt, daß der Lehrer niemals in Zorn und Hast zu derselben schreiten darf; wenige Schläge mit

einem dünnen Stöckchen auf die Finger oder den Rücken genügen, um den Sünder zur Besinnung zu bringen und dies soll ja allein erreicht werden. Die Uebereilung wird aber der Lehrer um so sicherer vermeiden, je unumstößlicher für ihn der früher erörterte Grundsatz gilt nicht sofort zu strafen. Ohnehin empfiehlt es sich für die Mehrzahl der Fälle, nicht die Klasse zum Schauplatz dieser Strafe zu machen, zumal dieselbe den Unterricht in höchst störender Weise unterbricht, sondern den Schüler am Schluß des Unterrichts zurück zu behalten; vielleicht daß auch die zwischen der Strafandrohung und Strafvollstreckung verflossene Zeit hinreicht, um den Schüler zur Besinnung und zur Abbitte zu bewegen und in diesem Falle wird ja wenigstens diese Art der Strafe überflüssig und unanwendbar. Eine solche körperliche Mahnung ist indes nur geeignet, jüngere Schüler in ihre Schranken und zur Anerkennung der über ihnen stehenden gesetzlichen Macht zurückzuführen; sie darf deshalb nur in den unteren Klassen Statt finden, während die erwachseneren Schüler auf andere Weise zu ziehen oder schlimmsten Falls aus der Anstalt zu entfernen sind. Es könnte noch in Frage kommen, was mit den Schülern zu geschehen habe, welche etwa unter Berufung auf den Willen ihres Vaters — und solche Beispiele sind ja nicht unerhört — die Absicht aussprechen sich keine Körperstrafe gefallen zu lassen. Allerdings lassen sich Fälle denken, in denen sodann der Lehrer besser thut einstweilen die Züchtigung aufzuschieben und durch Vermittelung des Directors erst Erkundigung einzuziehen, was es mit dieser Behauptung des Schülers für eine Bewandtnis habe. Findet sich, daß derselbe die Wahrheit gesprochen, und ist der Vater nicht zu einer vernünftigen Auffassung zu bewegen, so muß, die Angemessenheit der Strafe vorausgesetzt, der Schüler aus der Anstalt entlassen werden; denn diese hat unter allen Umständen das Recht, innerhalb ihrer Grenzen die Zucht in den bewährten und gesetzlich gebilligten Formen zu handhaben und demnach diejenigen Schüler zu entfernen, welche dieser Zucht nicht unterworfen werden sollen. Indes wird dieser Fall zumal bei den jüngeren Schülern doch eine sehr seltene Ausnahme sein, und im allgemeinen ist es vorzuziehen, zunächst der verletzten Klassenzucht und den etwa gleichzeitig beleidigten Schülern durch Vollstreckung der Strafe die erforderliche Sühne zu gewähren, und ruhig abzuwarten, was etwa nachher der falsche Stolz der Eltern unternehmen möchte. Aber auch solche Fälle, deren Vorkommen nicht bestritten werden kann, empfehlen die seltene Verhängung der Körperstrafe, und sie machen es zugleich rathsam, daß der Klassenlehrer und der Director von ihrer jedesmaligen Anwendung wenigstens nachträglich unterrichtet werden. Zur Ausübung dieser Strafe ist oben der Stock empfohlen, das Erteilen von Backenstreichen und Ohrfeigen ist meistenteils (z. B. in Preußen) durch

die Schulgesetzgebung untersagt. Im ganzen mit Recht und zwar nicht allein wegen der möglichen Gefahren für die Gesundheit des geschlagenen Schülers, sondern mehr noch aus dem Grunde, weil der Lehrer sich zur Erteilung des Backenstreichs weit leichter hinreißen läßt und dies soll eben verhütet werden. Indes kann nicht in Abrede gestellt werden, daß für frechen und unverschämten Trotz die augenblickliche Ohrfeige die beste Sühne und das zuverlässigste Heilmittel ist; richtig angewendet wird sie auch nicht leicht eine Beschwerde hervorrufen. Der Lehrer mag in solchen Fällen auf seine Gefahr handeln, nur wird er sich vor jeder körperlichen Verletzung des Schülers sorgfältig zu hüten haben. Das Zerren an den Ohren und an den Haaren ist ein Zeichen von Roheit, zu welcher sich der Lehrer nie erniedrigen darf. Im ganzen darf man für die körperliche Züchtigung den Grundsatz annehmen, welchen die Versammlung der Schulmänner zu Augsburg im Jahre 1862 aufgestellt hat: „Unter voller Anerkennung des Princips, daß der Lehrer die Aufgabe hat die Körperstrafe zu entfernen, ist die mäßige und vorsichtige Anwendung derselben, bei der man das Ehrgefühl des Schülers möglichst zu schonen hat, nicht zu verwerfen; es ist dieselbe vom Lehrer selbst zu erteilen.“ *)

Die Verweisung von der Anstalt ist zwar nach ihrer Wirkung, aber eigentlich nicht mehr nach ihrer Absicht eine Strafe, sondern das Eingeständnis, daß die Schule ihre Mittel an dem betreffenden Zögling vergeblich erschöpft habe. In welchen Fällen dieselbe einzutreten habe, ist schon oben bei der Erörterung der einzelnen Fehler angegeben; hat sich aber das Lehrercollegium von ihrer Nothwendigkeit überzeugt, so darf es sich in seinem Beschluß durch keine außerhalb der Sache liegende Erwägung z. B. durch die Rücksicht auf den vermeintlichen Ruf der Schule oder des Schülers, und durch keine Bitten der Angehörigen irre machen lassen. Daß durch diese Entfernung auch die Eltern betroffen werden, ist allerdings richtig, allein die Schule kann nicht alles leisten und die Fälle werden sehr selten sein, in denen nicht auch das Haus seine sichtbare Schuld an der Unverbesserlichkeit des verwiesenen Zöglings trüge. Die Schule hat aber nicht allein auf diesen Rücksicht zu nehmen, obschon sie auch für ihn die Verweisung als das heilsamste erkennt; sie hat vor allem ihre Gesammtaufgabe, die geistige und sittliche Förderung, kurz das Seelenheil aller ihrer Zöglinge im Auge zu behalten und alles zu entfernen, was dieser Aufgabe nachhaltige Störungen bereitet, und ebenso haben die Eltern der

*) Wenn deshalb das Lehrercollegium einer Realschule (Programm der Königstädtischen Realschule in Berlin, 1866) kürzlich erklärt hat, der Körperstrafe nicht mehr zu bedürfen, so mag man dieses als ein schönes Ergebnis anerkennen; allein zur allgemeinen Richtschnur wird dieser Entschluß noch nicht dienen können.

übrigen Schüler ein Recht darauf, ihre Kinder vor Ansteckung und bösem Beispiel bewahrt zu wissen. Der Ausspruch Th. Arnolds hat seine volle Richtigkeit: „Ehe man lernt, daß die erste, zweite und dritte Pflicht eines Schulmeisters die ist, hoffnungslose Subjecte los zu werden, wird eine öffentliche Schule niemals werden, was sie sein könnte und sein sollte.“*) Die Verweisung kann in doppelter Form erfolgen: entweder der betreffende Schüler, dessen geistige Fähigkeiten oder dessen allgemeiner sittlicher Zustand ihn für den ferneren Besuch der Schule untauglich machen, wird den Eltern in der Stille zurückgegeben, welche sodann die Wahl haben, erst die uneingeschränkte Macht der häuslichen Erziehung zu versuchen oder ihn sogleich einer anderen Anstalt anzuvertrauen, oder der Schüler wird förmlich von der Anstalt ausgeschlossen und ihm zugleich der sofortige Besuch einer anderen öffentlichen Lehranstalt für eine bestimmte Zeit untersagt. Diese strengere Verweisung ist nur bei groben und augenfälligen Vergehen zulässig; in beiden Fällen hat aber der Director die Verpflichtung, in das Abgangszeugnis den Grund der Entfernung ohne Härte aber klar und mit voller Wahrheit auszudrücken. Unterläßt er dies aus unzeitiger Schonung für den entlassenen Schüler oder aus falscher Rücksichtnahme auf den Ruf seiner Anstalt, so vergeht er sich nicht nur gegen die Wahrheit sondern auch gegen diejenige andere Anstalt, welcher der Schüler zugeführt werden soll.

§ 63.

Es bleiben noch einige allgemeine Grundsätze zu erörtern, welche der Lehrer bei dem Strafverfahren zu beherzigen hat. Daß die angedrohte Strafe für den Fall des Vergehens unweigerlich zu vollstrecken ist, wurde schon früher bemerkt (§ 47 und 61); auf diese selbstverständliche Bedingung, sich und dem Gesetze Achtung zu verschaffen, würden die Lehrer kaum aufmerksam zu machen sein, wenn nicht so manche unter ihnen teils aus Unachtsamkeit teils aus übel angebrachter Gutmüthigkeit ihre Drohung nachher unausgeführt ließen oder auf Bitten des Schülers die Strafe wenigstens milderten. Dies mag ein augenblickliches Dankgefühl in dem Kinde wecken, muß aber dasselbe zu der Ansicht bringen, daß es der Lehrer mit seinem Worte nicht ernst meine und wird es somit in seinem Leichtsinne bestärken. So offenbart sich denn auch hier, daß eine schwache Erziehung die größte Grausamkeit gegen die Jugend ist. Strenger Vollzug der vorsichtig abgemessenen Strafe schützt das Kind vor neuer Versuchung und den Lehrer vor der Widerholung der Strafe. Nachdem aber die Strafe

*) Heintz Thomas Arnold S. 82.

vollstreckt ist, darf der Lehrer auf das abgemachte Vergehen nicht zurückkommen, es sei denn zur einfachen Warnung, wenn er Ursache hat den abermaligen Fehltritt des Kindes zu befürchten. Hier und da hat ein Lehrer die leidige und lieblose Gewohnheit, das bestrafte Kind immer wider an seinen Fehler und seine Bestrafung zu erinnern; noch schlimmer wenn dies in einem halb höhnischen Tone geschieht. Hierdurch wird die Gerechtigkeit verletzt, welche das bestrafte Vergehen als erledigt ansieht, das Kind wird vor den übrigen herabgesetzt und mit Bitterkeit erfüllt und läßt sich auch wol zu unartiger Gegenrede verleiten, welche eigentlich der Lehrer selbst veranlaßt und verschuldet hat. Endlich wird der Schüler, welcher eben nur einmal gefehlt hat, durch diese stete Erinnerung in seinen eigenen und seiner Mitschüler Augen überhaupt zu einem Sünder gestempelt und verliert hierdurch den Muth und den Antrieb zur Besserung. Lehrer und Schüler bitten Gott gemeinschaftlich um Vergebung ihrer Schuld; wie sollte der Lehrer seinem Zöglinge versagen, was er selbst von Gott zu erflehen alle Ursache hat? Als einfache Folgerung unserer bisherigen Erwägungen ergiebt sich ferner der Grundsatz, daß der Lehrer wie in der Erziehung überhaupt so auch bei der Bestrafung als einem besonderen Teile derselben stets mit möglichst einfachen Mitteln arbeiten soll; ein künstlicher Strafapparat ist nicht sachgemäß und läßt sich der Natur der einzelnen Vergehen nicht anpassen, eine rasche Steigerung der Strafe und die Anwendung starker Strafmittel beweist, daß dem Lehrer die geistige Kraft zur Beherrschung seiner Zöglinge abgeht, und führt zur baldigen Abnutzung des Verfahrens. Die Verschärfung der Strafe ist nur leise, allmählich und bis zu einem gewissen Punkte fortzusetzen; von da ab muß eine andere Behandlungsweise ergriffen werden und am glücklichsten verfährt der Lehrer, wenn er den geeigneten Zeitpunkt wahrnimmt, um von dem Gebiet der äußeren Strafe wider auf die innere geistige Einwirkung und Leitung hinüberzulenken. Hierzu kann ein einziges geschicktes und ergreifendes Wort hinreichen; Vorbedingung ist aber, daß der Lehrer durch sorgfältige Beobachtung und namentlich durch die nimmer rastende Liebe sich mit dem Gemüthsleben des Schülers vertraut erhalte. Denn die Liebe zu dem Kinde lehrt uns rasch und sicher verstehen, was sich aller verstandesmäßigen Beurteilung und Schlußfolgerung entzieht.

Als Schlußergebnis von dem allen stellt sich heraus, daß *der beste Lehrer am wenigsten* straft; je häufiger die Strafe nöthig war, desto öfter sah sich der Lehrer von der geraden Bahn der Geistesentwickelung abgelenkt. Um diese Abweichungen möglichst zu vermeiden, ist aber eine gleichmäßige Behandlung der Schüler durch die verschiedenen Lehrer erforderlich, und zur Herstellung dieser Gleichmäßigkeit thut eine einheitliche

Auffassung der Bildungsaufgabe und eine einheitliche Beurteilung der Schüler, kurz Einheit und Uebereinstimmung im Lehrercollegium Noth. Auf die Nothwendigkeit dieser Einheit werden wir noch wiederholt zurückzukommen haben; hier genügt, daß sie betreffs der disciplinarischen Behandlung der Schüler am sichersten durch Conferenzen bewirkt wird, welche die Besprechung der einzelnen Schüler nach ihren Anlagen, ihren häuslichen Verhältnissen, ihrer geistigen und sittlichen Eigentümlichkeit zum Gegenstande haben und somit dazu dienen einseitige und irrige Urteile zu berichtigen und die Auffindung der richtigen Maßregeln zu erleichtern. Insbesondere hat der Director mit den älteren Lehrern die Verpflichtung in diesen Conferenzen die jüngeren Amtsgenossen in collegialischer Weise auf ihre Misgriffe aufmerksam zu machen und auf die richtigen und einfacheren Erziehungswege hinzuweisen, und die jungen Lehrer haben diese Belehrung unbefangen und mit dem besten Willen der Aneignung aufzunehmen. Die Nothwendigkeit, auch die häuslichen Verhältnisse des Schülers in Betracht zu ziehen und sich mit der Familie in Verbindung zu setzen, ist schon widerholt hervorgehoben und wird gleichfalls noch ausführlicher erörtert werden; nicht nur daß der Lehrer hierdurch sich über den Charakter und den Entwickelungsgang seiner Schüler wie über die Hemnisse ihrer Erziehung genauer unterrichtet, sondern er erhält auch die Gelegenheit die Eltern über die Maßnahmen und Erziehungsmittel der Schule aufzuklären, sie erforderlichenfalls zur Abänderung ihres Verfahrens zu bestimmen und mit der größeren Uebereinstimmung zwischen Schule und Haus auch die Achtung und Anhänglichkeit des Kindes für die erstere zu befestigen.

Kapitel 4.

Einheit der Bildung.

§ 64.

Wir haben oben (§ 14. 15) gesehen, daß die Einheit der Geistesbildung durch die Vernunft und das Gedächtnis vermittelt wird und durch den inhaltsvollen Willen zum lebendigen Ausdruck gelangt. Die Erziehung des Willens ist schon vielfach bei der bisherigen Betrachtung der Geistesformen insbesondere bei der Gemüthsbildung beleuchtet worden, da derselbe

sich allerdings in der ethischen Thätigkeit des Geistes am deutlichsten und kräftigsten ausprägt; deshalb wird von ihm hier nur noch zusätzlich zu reden sein. Dagegen bedürfen die beiden anderen Thätigkeitsformen des Geistes, welchen die beziehende Zusammenfassung und die Befestigung der Bildungsergebnisse aufgetragen ist, noch einer näheren Betrachtung. Die Vernunft soll uns durch die Beziehung der einzelnen Bildungsergebnisse auf einander, durch ihre gegenseitige Erzeugung und Durchdringung Ideen schaffen und uns zu einem Leben nach diesen Ideen, das heißt zur Weisheit befähigen. Es fragt sich also, wie die verschiedenen Bildungsmittel unter sich verwandt sind und in welchem Verhältnis sie einander ergänzen; hieraus wird sich auch ergeben, in welchem Umfange dieselben verwendet und wie sie in Verbindung gesetzt werden müssen. Mit anderen Worten: es handelt sich um den Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsfächer, um die Auswahl derselben zum Zweck des höheren Schulunterrichts und um ihre gegenseitige Abwägung und Verknüpfung. Die sittliche Erziehung im engeren Sinne kommt hierbei nicht nochmals in Betracht; sie beruht im wesentlichen auf dem persönlichen Verhältnis zwischen dem Erzieher und seinem Zöglinge und hat fast in allen Erziehungsanstalten wenn nicht die gleichen Formen so doch die gleichen Aufgaben und die gleichen Mittel, welche in dem vorigen Kapitel ausführlich erörtert sind. Sie ist also im ganzen von der Wahl der Unterrichtsfächer unabhängig und ebenso auch für dieselbe nur in geringem Maße entscheidend. Wolverstanden die sittliche Erziehung im engeren Sinne und die unmittelbare Pflichtenlehre; denn daß die Wahl, die Abgrenzung und die Behandlung der Lehrgegenstände für die Ausbildung des Gemüthslebens überhaupt und bei seiner übergreifenden Bedeutung von dem größten Belang sind, haben wir schon hinlänglich kennen gelernt und werden wir auch hier nicht vergessen dürfen. Im einzelnen sind auch schon diejenigen Unterrichtszweige bezeichnet, welche zur Bildung des Verstandes und der Phantasie dienen; dieselben werden hier nochmals übersichtlich zusammen gestellt um durch Vergleichung ihres Bildungsgehalts ihre Beziehung unter einander und zu dem jugendlichen Geiste als dem Objecte der Erziehung zu ermitteln, hiernach den Grad ihrer Verwendbarkeit abzumessen und somit den Kreis des Schulunterrichts abzugrenzen.*) Natürlich soll hier nicht die aprioristische Construction einer Idealschule oder eine Reform unserer Lehrpläne nach allgemeinen Gesichtspunkten versucht werden; wir bewegen uns auf dem Boden der gegebenen Zustände, welche aus der geschichtlichen Entwickelung unseres Volkes und

*) Vergl. meinen Aufsatz über den Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsfächer in Schmids Encyklopädie Th. I. S. 688–697.

unserer Schulen hervorgegangen sind. Es kommt also darauf an, diese Zustände auch nach ihrer allgemeinen Berechtigung zu verstehen und auf Grund derselben den Maßstab für die wirksamste Benutzung der Unterrichtsmittel zu finden. Zu diesem Behufe haben wir uns das in § 6—8 angegebene besondere Bildungsziel der Gymnasien und der Realschulen und den daselbst bezeichneten Unterschied ihrer Methodik gegenwärtig zu halten.

Die Aufnahme der Zöglinge in die unterste Klasse unserer höheren Lehranstalten soll in der Regel nicht vor dem vollendeten neunten Lebensjahre erfolgen; dieselben haben also eine bestimmte Elementarbildung mitzubringen, welche sich im wesentlichen auf Geläufigkeit im Lesen und Schreiben, einige Sicherheit in der Rechtschreibung, praktische Kenntnis der Redeteile und des einfachen Satzes, Uebung in den vier Species mit unbenannten Zahlen, übersichtliche Kenntnis der allgemeinsten geographischen Verhältnisse und die Bekanntschaft mit den wichtigsten biblischen Geschichten beschränkt.*) Auf Grund dieser Vorbildung sollen die Schüler zunächst durch den auch schon zuvor benutzten analytischen Anschauungsunterricht gefördert werden, dem sich sodann nach Maßgabe der fortschreitenden Entwickelung der Unterricht in der Religion und den Sprachen, in der Geographie und Geschichte, in der Größen- und Zahlenlehre, in den Naturwissenschaften, dem Zeichnen und dem Gesange anschließt. Welcher Ort diesen Unterrichtsfächern angewiesen und welche Wirkung von ihnen für die Geistesbildung zu erwarten sei, ist im allgemeinen schon dargelegt; aus unseren Betrachtungen hat sich zugleich ergeben, daß kaum einer der genannten Lehrgegenstände seine Bildungskraft auf *eine* geistige Thätigkeitsform beschränkt, sondern wenngleich für eine derselben besonders fruchtbar doch auch die anderen berührt und weckt. So ist dargethan, daß der Religionsunterricht zwar seine Hauptwirkung auf das Gemüth ausübt, zugleich aber durch Aufstellung scharfer ethischer Begriffe zur Ausbildung des Verstandes dient; es darf hinzugefügt werden, daß er die Anschauung des erhabenen hervorruft und somit auch nicht ohne Frucht für die Phantasie ist. Die Sprache als solche fällt nach ihren etymologischen und syntaktischen Verhältnissen in das Gebiet des Verstandes, nach ihren rhetorischen und ästhetischen Darstellungsmitteln in das Gebiet der Phantasie und vermöge des Inhalts der Schriftwerke fördert sie die Ausbildung aller drei geistigen Thätigkeitsformen auf das reichste und nachdrücklichste. Die Geschichte weckt nicht nur das sittliche Gefühl, sondern nimmt zur Auffassung ihres pragmatischen Zusammenhangs auch den Verstand in Anspruch, und selbst die Geographie, welche in die Verhält-

*) Vergl. den preußischen Ministerialerlaß v. 24. October 1837.

nisse unseres Weltkörpers, in die räumliche und zum Teil auch zeitliche Erfüllung desselben Zusammenhang und Gesetz bringt und sich somit vorwiegend an den Verstand teils nach seiner discursiven teils nach seiner intuitiven Thätigkeit wendet, entbehrt der anregenden Kraft weder für die Phantasie noch auch für das Gemüth. Denn indem das Kind sich als unendlich kleinen Teil des Ganzen erkennt, von welchem es sich ebenso beschränkt als getragen sieht, wird es bei richtiger Unterrichtsweise demüthig und vertrauensvoll zugleich und begreift, daß ihm als einem Gliede seines Volks bestimmte Pflichten und bestimmte Rechte zukommen. Daß die Naturwissenschaften durch ihre Klassificierung und ihre Erklärungen nicht nur das Anschauungs- und Begriffsvermögen bilden, sondern auch fast ohne Zuthun des Lehrers den Ordnungssinn und das religiöse Gefühl des Kindes anregen, bedarf kaum einer Bemerkung. Aber selbst die Mathematik, wiewol vorzugsweise für die Entwickelung der Denkkraft ergiebig und nebenbei, namentlich in der Geometrie und Stereometrie, nicht ohne Nutzen für die Klarheit und Ordnung der Phantasie, übt doch insofern auch eine gemüthsbildende Wirkung aus, als die Forderung strenger Abstraction den Willen des Zöglings sammelt und kräftigt. Ja auch von den technischen Fächern ist wenigstens der Gesangunterricht nicht nur für die Bildung der Phantasie sondern auch für das Gemüth und in seinem theoretischen Teile sogar für den Verstand thätig, während der Zeichenunterricht sich allerdings fast ausschließlich an die Phantasie wendet und nur durch die Erklärung guter Bildwerke auch mit den übrigen Unterrichtsfächern in Zusammenhang tritt (§ 34—37).

§ 65.

Alle diese Lehrfächer sind also für den höheren Unterricht nöthig; keines derselben kann entbehrt werden, ohne die Erziehung eines wesentlichen Mittels für die durchgreifende und harmonische Bildung des Zöglings zu berauben, und ebensowenig ist der Ersatz des einen durch irgend ein anderes bisher nicht genanntes ohne Schädigung des gesammten Erziehungszwecks möglich. Was aber ebenso wichtig ist, für diesen Gesammtzweck sind sie nicht äußerlich zusammengestellt, womit sich freilich auch die Einheit der Bildung und die Einheit des Geistes nicht vereinen ließe, sondern sie befruchten und durchdringen einander in vielfachem keineswegs willkürlich geschaffenen sondern ihrer inneren Bildungskraft entquillenden Wechselspiel, und nur dem ungeschickten Unterricht kann es gelingen sie in todte und zerschnittene Glieder eines vordem lebendigen Leibes zu verwandeln. Indes diese ihre innere Verbindung und Verflechtung wird

noch näher zu betrachten sein; zunächst handelt es sich darum innerhalb dieser Unterrichtsfächer das angemessenste Material auszuwählen und in zweckmäßiger Weise zu ordnen. Wie diese Wahl im einzelnen zu treffen und der Lehrstoff zu gruppieren sei, das gehört der besonderen Unterrichtskunde und der Betrachtung der verschiedenen Lehrfächer an; hier braucht nur im allgemeinen gesagt zu werden, daß derjenige Stoff aus jeder Unterrichtswissenschaft zu wählen ist, welcher ihre besondere Bildungskraft zur vollständigsten und unmittelbarsten Wirkung bringt und zugleich den Contact mit den übrigen Lehrgegenständen ebenso unverkennbar fordert als einfach zuläßt, und ferner daß diejenige Ordnung die zweckmäßigste ist, welche mit den Entwickelungsstufen der einzelnen Geistesformen gleichen Schritt hält. Wie demnach der Sprachunterricht an dem lebendigen Satze zuerst die Wahrnehmung des Kindes zu wecken hat, dann durch Vergleichung und Klassification dasselbe zur Vorstellung leitet, um endlich in discursiver Schärfe in ihm Begriffe Urteile und Schlüsse zu erzeugen, das ist schon oben dargethan; und ebenso ergiebt sich von selbst, daß der Religionsunterricht durch das geistliche Lied und die biblische Geschichte zunächst die Empfindung des Kindes anzuregen, dann im weiteren Lauf sein Gefühl zu klären und zu befestigen und endlich auf der obersten Stufe sein Material für das Verständnis der Pflicht und den Zusammenhang der Heilslehren geschickt zu machen hat. Allein hiermit ist der vorliegenden Untersuchung noch nicht genügt. Nicht jede Sprache ist gleich geeignet die Bildungskraft des Sprachunterrichts mit voller und doch einfacher Wirkung zu entfalten und nicht alle Teile der Mathematik, der Naturwissenschaften oder der Geschichte entsprechen in gleich fruchtbarer Weise dem Zwecke des Gymnasialunterrichts. Es werden also die wesentlichsten Gesichtspunkte noch näher zu bezeichnen sein, um den Kreis des Bildungsstoffs richtig zu begrenzen oder auch die jetzt übliche Auswahl zu rechtfertigen.

Soll demnach der Sprachunterricht seine volle Wirkung üben, so ist es unzulässig denselben auf die Muttersprache zu beschränken; denn nicht an dem, was mit uns von Jugend auf innig verwachsen ist, sondern an dem, was uns fremd und gegenständlich ist, übt und schärft sich die Wahrnehmung am leichtesten. Die inneren Gesetze und Verzweigungen der Muttersprache einzusehen, sie in ihren Darstellungsformen und in ihrer geschichtlichen Entwickelung zu verfolgen, das ist eine schwierigere Abstraction, als von dem Kinde gefordert werden kann. Wird ihm dagegen von außen das Object geliefert, zu welchem er in keiner Gefühls- und Blutsverwandtschaft, in keinem Verhältnis der täglichen Gewohnheit steht, so ergiebt sich gleichsam die Nothwendigkeit der Wahrnehmung von selbst und es bedarf keiner künstlichen Mittel, um das Kind zum Unterscheiden und Vergleichen

zu bewegen. Indes ist nicht jede fremde Sprache zu dieser Beschäftigung gleich geeignet; die größere oder geringere Schärfe und Klarheit ihrer Formen, der Reichtum und die Durchsichtigkeit ihrer syntaktischen Gliederung, die Güte der in ihr niedergelegten Schriftwerke, endlich auch ihr Zusammenhang mit der Geschichte unserer Bildung oder mit dem nächsten Zwecke der Schule kommen hier in Betracht und haben über die bisher getroffene Wahl entschieden. Alle diese Gesichtspunkte zusammen haben dahin geführt, für unsere Gymnasien die lateinische und griechische Sprache in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts zu stellen und ihnen neben der Muttersprache zur Vergleichung wie aus Gründen äußerer Zweckmäßigkeit noch eine neuere Sprache zuzugesellen, als welche nicht wegen der Vortrefflichkeit ihrer Schriftwerke sondern weil sie uns zunächst liegt, die verbreitetste ist und sich vor andern durch größere Formenklarheit und strengere Gesetzmäßigkeit auszeichnet, die französische gewählt ist. Und wenn die beiden alten Sprachen den Gymnasien auch deshalb von selbst zufielen, weil diese älteren Bildungsinstitute aus einer Zeit herstammen, in welcher das Lateinische und das Griechische durch seine formale Vollendung wie durch den Reichtum seiner Litteratur unbestritten den Vorrang behauptete und weil außerdem die auf der Universität fortzusetzende wissenschaftliche Bildung das Verständnis unseres geschichtlichen Zusammenhangs mit dem Altertum nothwendig fordert, so haben sich andererseits die Realschulen mit vollem Recht für die neueren Sprachen entschieden. Es ist schon oben (§ 8) bemerkt, daß der Gymnasialunterricht mehr auf Zergliederung und systematische Entwickelung, der Unterricht der Realschulen dagegen mehr auf Anschauung und Vergleichung ausgehe. Dem entspricht, daß jene ihre Wurzeln mehr in der Vergangenheit und in der geschichtlichen Entwickelung suchen, während diese mehr auf die Gegenwart und die räumliche Verbreitung der Bildung gerichtet sind. Eine Wahl muß aber auch unter den neueren Sprachen getroffen werden; für unser Volk kann dieselbe teils nach seinen sonstigen Berührungen teils nach seiner Verwandtschaft nur auf die französische und englische fallen. Ob neben diesen beiden auch das Lateinische auf den Realschulen, wie doch das Französische auf den Gymnasien, zu betreiben sei, ist eine verschieden beantwortete Frage, welche eine unbedingte und allerseits giltige Entscheidung kaum gestattet. Thatsache ist, daß unter uns Realschulen ohne die Pflege des Lateinischen in gedeihlicher Wirksamkeit bestehen; andererseits kann nicht geleugnet werden, daß ein frühzeitiger und zweckmäßig beschränkter Unterricht im Lateinischen, von einigen äußeren nicht so erheblichen Vorteilen abgesehen, auch für den Realschüler die klaren und festen Grundlagen der Sprachbildung zu liefern vermag.

Den mathematischen Unterricht hat man für die Gymnasien in neuerer

Zeit mehrfach auf die Planimetrie und Arithmetik unter Ausschluß der Stereometrie und Trigonometrie beschränken wollen, hauptsächlich um für die alten Sprachen mehr Zeit und Kraft zu gewinnen. Allein man würde hierdurch die Bildungskraft jenes Fachs unterbunden und verstümmelt und, indem man es seiner besten Wirkung beraubt, die gesammte Entwickelung des jugendlichen Geistes beeinträchtigt haben. Denn schon oben (§ 26) ist bemerkt, daß die geometrische Wahrnehmung von dem Körper ausgehen und in fortschreitender Abstraction die geometrischen Elemente ablösen solle; schon um diese ursprünglichen Anschauungen wider aufzunehmen, in lebendige und genetische Bewegung zu setzen und unter die Form der strengen Deduction zu stellen, ist später der umgekehrte Weg, d. h. die Ergänzung der Planimetrie durch die Stereometrie erforderlich. Auch tritt die Einwirkung des mathematischen Unterrichts auf die Phantasie besonders durch die Stereometrie und durch die ihr verwandten Anschauungen aus der sphärischen Trigonometrie erst in ihr volles Recht. Wenn aber die Arithmetik in der Zahl das Abstractionsvermögen in noch höherem Maße beansprucht und den Verstand in der Analyse Combination und Potenzierung der allgemeinen Formeln festhält, so vereinigt die Trigonometrie die eigentümlichen Wirkungen der rechnenden und der beschreibenden Mathematik in concreter Weise und sie eröffnet zuerst das Verständnis für den inneren Zusammenhang der einzelnen mathematischen Disciplinen. Somit kann wenigstens der Unterricht in der ebenen Trigonometrie auf den Gymnasien nicht entbehrt werden, während eine systematische Behandlung ihres sphärischen Teils und die Anfänge der analytischen Geometrie allerdings den Realschulen zu überlassen sind. Hier ist Raum für dieselben; indem sie die Verbindung von Anschauung und Rechnung auf weitere Gebiete übertragen, gewähren sie dem Schüler zugleich die Möglichkeit sich im Raume zu orientieren und eröffnen ihm einen Blick in das Himmelsgewölbe.

Nicht nur der Mangel an Zeit zwingt den Geschichtslehrer sich auf die Darstellung der wichtigsten Culturvölker und der entscheidenden Bildungsepochen zu beschränken; viel wichtiger ist für ihn der Grund, daß er nur innerhalb derselben ein Verständnis des Zusammenhangs ermitteln und die Gegenwart in fruchtbarer Weise aus der Vergangenheit ableiten kann. Hierbei ist dem Gymnasium nach seiner eigentümlichen Aufgabe und vermöge der Unterstützung durch die alten Sprachen vergönnt, die Geschichte des Altertums ausführlicher zu behandeln; den Realschulen ziemt es, aus demselben nur die wesentlichsten Momente unter Festhaltung der allgemeinen Entwickelung mit Klarheit und Nachdruck hervorzuheben, dagegen aber die Geschichte der neueren Staaten seit dem funfzehnten Jahr-

hundert in größerer Ausdehnung wenngleich mit vorsichtiger Auswahl zu benutzen, um die gegenwärtigen Cultur- und Verkehrsverhältnisse verständlich zu machen. Ebenso liegt ihnen eine ausführliche Behandlung der Geographie ob, der Art daß neben den statistischen und physischen Verhältnissen die räumliche Ausbreitung des Menschengeschlechts, die Entdeckung Beschaffenheit und Bewältigung des Erdbodens und seine Benutzung für Zwecke der Bildung und des gewerblichen Verkehrs zur Anschauung kommen und unter allgemeine Gesichtspunkte zusammengefaßt werden.

Die Naturwissenschaften haben für die Gymnasien im wesentlichen nur einen formalen Bildungswerth, obschon die Unterstützung, welche sie gelegentlich der Entwickelung des Gemüths leihen, nicht verkannt und vernachlässigt werden darf. In jener Beschränkung dienen sie nach ihrem beschreibenden Teile hauptsächlich zur Uebung der Wahrnehmung; die Naturgeschichte wird sich deshalb an den Gymnasien auf eine Darstellung der charakteristischen Formen in den Hauptgattungen zu beschränken haben. Desgleichen soll hier die Physik nur im engen Zusammenhange mit der Mathematik auftreten, in dieser Verbindung und Begrenzung wird sie mittels scharfer Erklärungen und der mathematischen Beweisform ihre Wirkung auf die Ausbildung des Verstandes nicht verfehlen, wogegen sie die Verlockung, ihren Unterricht auf die mannigfachen und für das bürgerliche Leben fruchtreichen Entdeckungen der Neuzeit auszudehnen, von sich weisen muß. Dieser letzteren Aufgabe haben die Realschulen unter größerer Betonung des experimentellen Teils eher nachzugehen, wenngleich in stetiger Beachtung des allgemeinen Bildungszwecks und unter vorsichtiger Ausmerzung dessen, was lediglich der praktischen Verwendbarkeit dient. Hieraus folgt auch, daß sie in der Naturgeschichte die innere Beschaffenheit der Körper, ihre Entstehungs- und Ernährungsweise und ihre chemischen Eigenschaften nicht außer Acht lassen dürfen, wie denn die Chemie wegen ihrer stetigen Uebung der Anschauung und Combination ein besonders geeignetes Unterrichtsfeld für die Realschule ist und thatsächlich meistens auch mit erfreulichem Erfolge angebaut wird.

Somit hätten wir den Kreis der jetzt üblichen Lehrgegenstände durchmessen und ihre Auswahl im allgemeinen bestimmt und gerechtfertigt; es bliebe nur noch zu untersuchen, inwieweit die hier und da gelehrte philosophische Propädeutik in den Bereich des Schulunterrichts gehört. Allerdings wird es nicht ohne Frucht sein, dem Schüler, welcher schon an lebendigen Beispielen in der Bildung der Begriffe Urteile und Schlüsse vielfach geübt ist, auf der obersten Unterrichtsstufe die Gesetze des Denkens als solche zum Bewußtsein zu bringen und ihn in abstracter Form über die Berechtigung der bisher vollzogenen Operationen aufzuklären. Auch scheint

es fast nothwendig, ihn mit klaren Definitionen über Gefühl Phantasie Willen und ähnliche Gegenstände der Psychologie zu versehen, welche er im täglichen Schulverkehr so oft nennen und anwenden hört. Allein dieser Unterricht ist doch bei seiner Schwierigkeit nur unter zwei Bedingungen rathsam. Erstens nämlich kann er nur von einem geschickten und philosophisch durchgebildeten Lehrer gehandhabt werden;*) die mühsame Aneignung eines kurzen Compendiums genügt nicht, die für diesen Lehrzweig besonders erforderliche Gewandtheit, die Fülle des Materials und die Sicherheit in der Beherrschung desselben zu gewähren. Zweitens aber muß es nach Lage der Umstände möglich sein, diesen Unterricht mit einem anderen Lehrfach in genaue Verbindung zu setzen, sei es daß man ihn an die Erklärung des Platon oder ausgewählter Abschnitte aus Aristoteles anschließt oder ihn mit dem deutschen Unterricht, namentlich mit der Behandlung der deutschen Aufsätze geschickt zu vereinigen weiß. Treffen diese Bedingungen nicht zu, so ist es am rathsamsten sich mit der Uebung im philosophischen Denken zu begnügen, welchem der Schüler bei dem Lesen des Cicero und Platon oder in den übrigen Schulwissenschaften unterworfen wird.

§ 66.

In dieser Auswahl und in diesem Umfange treten also die genannten Unterrichtsfächer in den Lehrplänen unserer Gymnasien und Realschulen auf; eine weitere Beschränkung ist trotz aller hierauf abzielenden Vorschläge**) nicht möglich, ohne die zusammenstimmende Entwickelung des jugendlichen Geistes zu beschädigen.***) Sie ist aber auch nicht nöthig, denn diese verschiedenen Lehrfächer bilden wie schon bemerkt nicht etwa ein zerfallendes Aggregat, welches das einheitliche Gefüge des jugendlichen Geistes lockerte und seine Kraft zersplitterte, sondern sie unterstützen, ja sie fordern und bedingen einander, um in gegenseitiger Durchdringung und Ausgleichung die echten und bleibenden Bildungsergebnisse zu liefern. Diese gegenseitige Unterstützung vermag der Lehrer nicht einmal abzuwehren; selbst wenn er in bornierter Einseitigkeit und Ueberschätzung seines Lehrfachs geflissentlich jeden Hinblick auf die verwandten Wissenschaften vermiede,

*) Geffers über Concentration des Unterrichts in Schmids Encykl. Th. I. S. 860.

**) Vergl. insbesondere Roths Gymnasialpädagogik S. 91—108.

***) Denn um die Harmonie der Bildung handelt es sich, nicht etwa um ihre Vielseitigkeit. Auch Herbart will die Vielseitigkeit des Interesse, wie bedenklich der Ausdruck auch klingt, doch nicht im Sinne äußerer Vielheit verstanden wissen, sondern dieselbe dem Individuum und der activen Persönlichkeit, d. h. der Einheit des Charakters unterordnen; W. X. 35—49.

so würde sich die Berührung doch unwillkürlich in dem Geiste des Zöglings vollziehen und er selbst ist ohnehin und auch unbewußt genöthigt, die verschiedenen Thätigkeitsformen des einheitlichen Geistes in mannigfachem Wechsel wachzurufen. *Denn die Einheit ruht nicht in den Lehrobjecten, welche freilich auch selbst Producte und Producenten des Menschengeistes sind, sondern in dem zu erziehenden Subjecte des Schülers*, und der Lehrer kann nicht umhin den geistigen Zustand desselben und die Bedingungen seiner Entwickelung immer wider in Betracht zu ziehen, wie sehr er sich auch einbilden möchte der Vertreter einer objectiven Wissenschaft zu sein. Aber es ist an dieser sachlichen Berührung der Unterrichtsfächer nicht genug; vielmehr hat der Lehrer dieselbe mit bewußtem und klarem Bestreben zu vermehren und auf alle Weise für seinen Zögling fruchtbar zu machen; er hat überhaupt die geistige Einheit, welche er in dem Schüler pflegen soll, so weit als möglich auch in dem Unterricht herzustellen, um hierdurch dessen Ergebnisse für die Durchdringung Aufnahme und Festhaltung durch den Zögling geschickter zu machen. Hierzu bedarf es eines doppelten Verfahrens.

Zunächst hat der Lehrer innerhalb des einzelnen Unterrichtszweiges bei jedem Fortschreiten den inneren Zusammenhang anschaulich zu erhalten und möglichst zu verstärken; hierdurch gelingt es ihm die Masse der Regeln und Thatsachen von dem Scheine der Zufälligkeit zu entkleiden und aus zerfallenden Einzelheiten in einen fest gefügten und eben deshalb leichter verständlichen Bau zu verwandeln, dessen Glieder die Thätigkeit des lebendigen Geistes überall widerspiegeln. Er hat also unter Verschmähung äußerer pädagogischer Künste und Hilfsmittelchen die objective Unterrichtsmethode, d. h. die Anordnung die Verbindung und den Fortschritt des Lehrstoffs aus der Natur der betreffenden Schulwissenschaft zu entnehmen, die einfachen Grundlinien klar und fest zu ziehen und dafür zu sorgen, daß dieselben auch bei dem weiteren Aufsteigen durch den ganzen Bau und durch allen Stoff hindurchleuchten und dem Schüler stets zur klaren und sicheren Orientierung verhelfen. Er soll demnach immer von der regelmäßigen Erscheinung ausgehen, das Beispiel und die Thatsache so wählen, daß sie sich ohne Schwierigkeit in die Regel einfügen und diese möglichst klar erkennen lassen, und das abweichende erst dann und in dem Maße einschalten, wann und soweit es das ursprüngliche Gesetz nicht verdunkelt und wenigstens durch Analogieen verständlich gemacht werden kann. Das anomale ist deshalb namentlich auf den unteren Lehrstufen möglichst zu beschränken, jede Abschweifung zu vermeiden und aller Lehrstoff immer wider unter der Regel zu sammeln; erst wenn der Schüler zum Bewußtsein oder doch zu der Vorstellung gelangt, daß auch das unregelmäßige und die Ausnahme

nicht ein Ergebnis der Willkür sei, sondern seine innere Begründung habe, wird sein Wissen durch dasselbe nicht mehr gestört und gelockert werden. Eine völlig strenge Durchführung dieses Grundsatzes ist freilich schon deshalb nicht möglich, weil die Wissenschaft selbst noch nicht in der Lage ist, die Entstehung und somit das Verständnis der Anomalieen überall aufzudecken. Um so mehr hat der Lehrer Ursache, von den Ausnahmen nur die nothwendigsten zu erwähnen, zu ihrer Erklärung und Zurückführung auf die Regel die Fortschritte der Wissenschaft soweit als angänglich zu benutzen und in den oberen Klassen gelegentlich auch auf die reiche Gestaltungskraft des Geistes oder der Natur hinzuweisen, deren schöpferischer Trieb oft durch die uns verborgene aber gleichwol gesetzlich begründete Entwickelung eines Volkes, der Menschheit, der Erde angeregt und bestimmt werde. Diese Mahnung an die Lehrer, sich möglichst auf das einfache und gesetzmäßige zu beschränken, ist aber um so nothwendiger, als gar manche unter ihnen und zwar gerade die eifrigen und gewissenhaften sich verpflichtet glauben, das was sie selbst wissen und erkannt haben, auch ihren Schülern zu überliefern; erst nach mancher Erfahrung gelangen sie dazu, den kleinen aber sicheren Besitz höher als den unsichern Reichtum zu schätzen.

Diese Beschränkung auf die regelmäßigen Erscheinungen ist aber keineswegs so zu verstehen, als ob der Lehrer mit dem abstracten Systeme der Regeln seinen Unterricht beginnen solle; gegen diesen Misgriff werden uns die früheren Erwägungen schützen, nach denen wir in Analogie zu der Entwickelung des Geistes immer von dem lebendigen Beispiel und der inhaltvollen Anschauung ausgehen sollen. Das Beispiel soll nur der Art gewählt werden, daß es die Regel nicht verdecke noch erschüttere sondern möglichst klar ausdrücke und zur Erscheinung bringe, und es soll so benutzt und ausgebeutet werden, daß es zu vollständiger Unterrichtsförderung des Schülers diene. Es sollen also alle Teile des einzelnen Unterrichtsfachs auf einander bezogen und durch einander geklärt werden, damit möglichst wenig Residua unverstanden unverschmolzen und von dem jugendlichen Geiste nicht aufgesogen zurückbleiben. In den Sprachen sind Grammatik und Lectüre in die innigste Wechselbeziehung zu setzen und die schriftlichen Uebungen haben sich nach Stoff und Form beiden stets auf das engste anzuschließen. Auch in den oberen Klassen, wiewol dort ein weiterer Spielraum gestattet und sogar nothwendig ist, sind die Aufgaben zu den sogenannten freien Aufsätzen stets unter genauer und einsichtsvoller Berücksichtigung des sonstigen Unterrichtsstoffs zu wählen, so daß der jugendliche Geist nicht auf fern liegende Gebiete abgelenkt und statt gesammelt und geklärt vielmehr zerstreut und verwirrt werde. Der mathematische Unterricht ist ohnehin an den gesetzmäßigen Gang gebunden, auch bei ihm wird

jedoch der Lehrer durch die lebendige Verbindung der einzelnen Teile den Zusammenhang und die Klarheit des Wissens sichtlich fördern. Wie der pythagoreische Lehrsatz auf verschiedenen Gebieten in erweiterter Geltung und veränderter Form auftrete, wie geometrische Verhältnisse ihren adäquaten arithmetischen Ausdruck finden und ähnliche ausdrückliche Hinweise wird sich der Lehrer nicht entgehen lassen dürfen, um die Kenntnisse der Schüler in lebendigem Fluß zu erhalten und hierdurch auch ihre Teilnahme zu mehren. In gleicher Weise hat der Geschichtsunterricht nach Klarheit und Stetigkeit der Auffassung zu streben; auf den unteren Stufen sind bei der biographischen Darstellung nur die verständlichen und charakteristischen Züge zu wählen, das unnütze Beiwerk aber völlig zu beseitigen, weiter hinauf sind die analogen Erscheinungen in der Geschichte der verschiedenen Völker unter gleichen Gesichtspunkten zu betrachten und soweit dies der Jugend verständlich ist in ein gemeinsames Gesetz zusammenzufassen, und statt der Masse verwirrender Einzelheiten ist die einfache Entwickelung in klarer Anschaulichkeit zu entfalten. Auch in der Geographie ist dasselbe Verfahren nicht nur möglich sondern bei dem heutigen Unterricht auch meistens üblich, gestattet aber noch eine erweiterte und vertiefte Anwendung. Daß die Gebirgs- und Flußsysteme eines Weltteils oder eines Landes als ein ganzes aufgefaßt, daß mit der Bodenbeschaffenheit auch die Natur und Lebensweise der Bevölkerung in Verbindung gesetzt werden müsse, wird schon jetzt selten verkannt; eine zusammengefaßte aber klare Darstellung der Veränderungen, welche die Erdoberfläche im ganzen wie in ihren einzelnen Gebieten allmählich erlitten, eine zweckmäßig begrenzte Geschichte der Entdeckungen wird in noch höherem Maße das Gesetz in der geographischen Entwickelung erkennen lassen und mit dem Zusammenhange zugleich die Befestigung des Wissens schaffen.

So viel über die Behandlung des einzelnen Lehrgegenstandes. Zweitens soll aber der Lehrer die Einheit des Unterrichts dadurch verstärken, daß er sorgfältig diejenigen Bildungsmomente heraussucht und benutzt, in denen die verschiedenen Fächer einander berühren und unterstützen. In der Mathematik und Physik, oder in der Physik Chemie und Mineralogie drängen sich diese Berührungspunkte unabweisbar hervor; dasselbe Verhältnis findet zwischen der Geschichte und Geographie Statt. Allein für diese Wissenschaften ist es doch nicht damit abgethan, daß sie äußerlich in Verbindung gesetzt, daß also etwa der Geschichte eines Landes seine Beschreibung vorausgeschickt oder gelegentlich während des Geschichtsunterrichts ein Ort auf der Karte aufgesucht und während des geographischen die geschichtlichen Merkwürdigkeiten einzelner Städte aufgezählt werden. Dies alles darf zwar auch nicht vernachlässigt werden, viel belebender wirkt aber

ein Fingerzeig, durch welchen die Wechselbeziehung zwischen den geschichtlichen und geographischen Verhältnissen aufgedeckt wird. So soll der Schüler auf der angemessenen Bildungsstufe z. B. darüber belehrt werden, daß die Lage der Gebirge und die Oeffnung der Thäler die Mehrzahl der griechischen Stämme auf den Verkehr mit Asien hinwiesen, daß die Geschichte des Altertums zum großen Teile in der Colonisierung und Bewältigung des mittelländischen Meerbeckens beschlossen ist, daß bestimmte Flußteile und geographische Straßen auch die Unternehmungen der Völker bestimmen, und umgekehrt daß die Verödung und physische Verschlechterung eines Landes gewissen geschichtlichen Vorgängen zur Last fällt, daß die Verbreitung wichtiger Culturpflanzen mit den Bewegungen und Wanderungen der Völker zusammenfällt und ihrerseits widerum auf die Gestaltung ihrer Geschicke und des nationalen Lebens einwirkt, und über ähnliche caussale Verbindungen, welche sich dem denkenden Lehrer zahlreich darbieten. Selbstverständlich bilden derartige Belehrungen nicht die Hauptsache, so daß durch sie der Unterricht in der besonderen Wissenschaft beschränkt und verdunkelt werden dürfte; aber sie sind doch auch nicht so nebensächlich, um ohne Schaden für die Gesammtbildung des Zöglings oder für seine Förderung selbst in dem einzelnen Fache vernachlässigt werden zu können. Aehnliche Beziehungen treten zwischen der Erklärung der alten Schriftsteller und dem Geschichtsunterricht so klar und kräftig hervor, daß es einer weiteren Erörterung derselben hier um so weniger bedarf, als wir in der besonderen Unterrichtskunde doch auf dieselben zurückkommen müssen. Wird ferner die Erklärung der alten Schriftsteller richtig geleitet, so daß das Verständnis derselben das vornehmste Ziel bildet, so wird der Schüler durch die Auffassung der antiken Sittlichkeit in Staat Religion und Familie auch ohne besonderen Hinweis des Lehrers in seiner Gemüthsbildung gefördert werden. Indes wird auch der Lehrer selbst, indem er das Nachdenken des Schülers über die wolverstandenen Einzelheiten hinweg schließlich in der allgemeinen Auffassung der Horazischen Gedichte, in dem ideellen Verständnis einer Sophokleischen Tragödie, in der Gedankenbewegung des Platonischen Dialogs sammelt, nicht unterlassen dürfen, in maßvollem aber klarem und unbefangenem Vergleich das Rechts- und Gemüthsleben der alten Welt mit den Wurzeln und dem Wachstum unserer nationalen Sitte, die Platonische Lehre von der Natur und Fortdauer der Seele mit der Unsterblichkeitslehre des Christentums und anderes der Art zusammenzustellen. Solche Betrachtungen sollen aber nicht in breiter Ausführlichkeit ein fremdartiges Element in den Unterricht einführen; sie müssen sich vielmehr sachgemäß und mit innerer Nothwendigkeit in dem Fortschritt oder als Abschluß der Lectüre von selbst ergeben und es ist eben die schwierige

aber lohnende Aufgabe des Lehrers, dieselben in geschickter und bündiger Zusammenfassung sowol für das Verständnis des vorliegenden Schriftwerks als für die sittliche und ästhetische Bildung des Schülers fruchtbar zu machen. Auch ist es ähnlich dem, was oben über die Behandlung der sprachlichen Anomalieen auf den obersten Unterrichtsstufen bemerkt wurde, wol gestattet und in hohem Maße anregend, wenn der Lehrer den Primanern bei geeigneter Gelegenheit eine Aussicht über die Schulaufgaben hinaus auf den engen Verband eröffnet, welcher die Wissenschaften bei aller scheinbaren Vereinzelung in verwandten Aufgaben zur Lösung der allgemeinsten und höchsten Probleme und zur harmonischen Förderung der Menschheit vereint.

§ 67.

So zieht sich der Gehalt und die Wirkung der verschiedenen Unterrichtsfächer in einheitliche oder doch sich gegenseitig ergänzende und befruchtende Ergebnisse zusammen; dieselben werden von der Harmonie des lebendigen Geistes belebt und durchzogen und erlangen hierdurch diejenige Verwandtschaft mit seinem einheitlichen und doch vielgestaltigen Wesen, welche ihre leichte Verschmelzbarkeit mit demselben herstellt und ihrer Bildungskraft den vollen Spielraum verschafft. Bei solcher Behandlung gewinnt der abstracte Begriff lebendige Gestalt und sittlichen Werth, das Gefühl Klarheit, Stetigkeit und sichere Grundlage, die ganze Bildung festen Zusammenhang, Idealität und hiermit zugleich die Gewähr dauernden Bestandes. Dies ist die einzig mögliche Weise, um die heranwachsende Jugend schon mit der Schöpferkraft der Idee zu tränken, wogegen es völlig unzulässig ist, den Unterricht in eine philosophische Hülle zu kleiden oder durch philosophische Zuthaten schmackhaft und geistreich machen zu wollen. Die unverhüllte Form der Idee faßt allerdings die letzten Ergebnisse der Wissenschaft in durchsichtiger Einheit zusammen, ihre Erkenntnis und Anschauung ist das höchste Ziel, nach welchem der wissenschaftlich tüchtige Mann ringen mag. Aber sie vorzeitig der Jugend vorführen wollen, heißt den Geist des Schülers verblenden und verwirren statt ihn zu erleuchten und kann nur den Erfolg haben, daß die Kraft desselben von dem eigentlichen Arbeitsfelde abgerufen und mit Gleichgiltigkeit gegen den positiven Lehrstoff erfüllt werde, also aus Mangel an zusagender Nahrung schließlich verkümmere und verdorre. Es ist ein grober Unfug, wenn der Geschichtsunterricht auf die Ueberlieferung abstracter Ideen zugespitzt, wenn z. B. Athen als der Staat der Kunst und der Schönheit, Rom als der Staat des Rechts, das Mittelalter als der Ausdruck der Sehnsucht nach

dem unendlichen oder als die Verwirklichung der Romantik vor heranwachsenden Jünglingen beschrieben wird, welche weder von der Kunst noch von dem Recht noch von der Romantik scharfe und inhaltsvolle Anschauungen haben können. Durch solch ein anscheinend geistreiches in Wahrheit aber widersinniges Verfahren versündigt man sich an dem Unterrichtsstoff und an der Jugend zugleich, an jenem indem man ihm auch abgesehen von allen Verkehrtheiten und Einseitigkeiten, welche bei derartigen Bestimmungen mit unterlaufen, seine lebendige Kraft entzieht, an dieser indem man sie mit todter Abstraction füttern will. Daß bei einem so verschrobenen Unterricht, welcher doch nicht ganz unerhört ist, die Zöglinge weder das einzelne lernen noch das allgemeine begreifen, weder Kenntnisse noch Bildung gewinnen, ist klar genug. Solche Misgriffe erklären sich bei mildester Beurteilung nur aus einer gänzlichen Verkennung des jugendlichen Geistes und seiner Bildungsgesetze, aus der Verwechselung des didaktischen Zwecks mit dem rein wissenschaftlichen Interesse; freilich fehlt es auch nicht an Beispielen, daß der Lehrer durch solches allgemeine Geschwätz den Mangel an eigenen Kenntnissen zu verdecken sucht. Die Idealität und Einheit der Bildung wird für die Jugend vielmehr erworben, indem man die verstandesmäßige Erkenntnis nicht von ihrer sittlichen Bedeutung isoliert, die Klarheit und Festigkeit des Willens, indem man das Gefühl nicht nach seiner Lebhaftigkeit und Reizbarkeit schätzt sondern an seinen ethischen Zielen und seiner intellectuellen Begründung mißt. Hierdurch bezieht man die Ergebnisse der verschiedenen Geistesthätigkeiten in belebender Weise auf einander, man macht sie als den lebendigen Ausfluß des einheitlichen Geistes kenntlich und indem man sie somit in ihre Heimath und an ihre geistige Geburtsstätte zurückführt, macht man ihren Besitz zu einem unwandelbaren und stellt sie zur allezeit bereiten Verwendung. Auf diese Weise gelangt der Zögling allmählich zur Geistesgegenwart, zum Takt, zur Schärfe und Kraft des Gewissens, der Geist wird nicht durch die Vielheit der Unterrichtsfächer zerstreut sondern durch den einheitlichen Charakter des Wissens gesammelt, der heranwachsende Jüngling bleibt nicht mehr nur verständig oder gefühlvoll, sondern er wird vernünftig und gewinnt mit der zunehmenden Selbstgewißheit an Selbstbeherrschung und geistiger Reife, kurz er hat den festen Grund zu einer freien Persönlichkeit und zu einem weisen Leben gelegt.

§ 68.

Nicht der einzelne Lehrer allein kann die Lösung dieser höchsten Erziehungsaufgabe herbeiführen, sondern da die Unterrichtsfächer unter verschiedene Lehrer verteilt sind, so haben sich diese sämmtlich zu einheitlicher

und übereinstimmender Methode zu vereinigen, soweit es sich um die Behandlung des jugendlichen Geistes handelt. Dies darf nicht so verstanden werden, als ob die verschiedenen Unterrichtsfächer nach derselben wissenschaftlichen Methode behandelt werden dürften. Man hat neuerdings geblendet durch die großen Fortschritte der sogenannten exacten Wissenschaften sich mehrfach zu dem verkehrten Bestreben verleiten lassen, die Methode derselben auch auf die ethischen Wissenschaften zu übertragen, und man hat sich hiervon eine gleiche Förderung dieser letzteren und die Gewinnung unumstößlicher und leicht erkennbarer Gesetze auf ihrem Gebiete versprochen. Eine einfache Erwägung belehrt uns aber, daß die Schöpfungen der geistigen Welt, für welche die Momente der Freiheit und der Zurechnungsfähigkeit maßgebend sind, sich in anderer Weise entwickeln, als die Erscheinungen der Natur, welche an das Gebot der Nothwendigkeit gewiesen ist, und daß deshalb die Gesetze der geistigen Thätigkeit, an denen es allerdings auch nicht mangelt, nach einer anderen Methode aufgedeckt und entwickelt werden müssen, als die Gesetze der Körperwelt. Jede Wissenschaft erheischt und schafft ihre besondere Methode, welche sich nach ihrem Stoff und ihrer Aufgabe bestimmt. Diese Methode soll die Bahnen darlegen, in denen die Wissenschaft sich entwickelt und ihres Gegenstandes bemeistert; ein analoges Verfahren ist aber auch für den Unterricht geboten. Bedürfte es hierfür eines Beweises, so würde es genügen auf den verschiedenen Bildungsgehalt und dem entsprechend auf die verschiedene Bildungswirkung der einzelnen Unterrichtsfächer sowie auf den unverkennbaren und von uns oft erwähnten Umstand hinzuweisen, daß dieselben wenn auch nicht ausschließlich so doch vorwiegend sich an verschiedene Formen der geistigen Thätigkeit wenden. Daß das Gefühl z. B. im Wege des verstandesmäßigen Beweises entwickelt und geregelt werden solle, würde jedem als eine Thorheit erscheinen: mithin läßt sich auch die Pflichtenlehre und die geschichtliche Entwickelung der Menschheit oder eines einzelnen Volks, wie streng geschlossen sie auch in sich sind, weder in der Form des logischen oder mathematischen Beweises noch auf dem Wege der vollständigen Induction darthun. Diese Einerleiheit der objectiven oder wissenschaftlichen Methode kann also für den Unterricht gar nicht vorgeschrieben werden. Sondern darauf kommt es an, daß alle Lehrer einer Anstalt sich die gemeinschaftliche Erziehungsaufgabe vorhalten, daß sie den jugendlichen Geist als eine lebendige Einheit erkennen und dem ganzen Wesen desselben, seiner ethischen Seite nicht minder als seinem Verstande und seiner Einbildungskraft das volle Recht widerfahren lassen, daß sie endlich bei dieser gemeinschaftlichen Arbeit sich über die zweckmäßigen und zusammenwirkenden Mittel verständigen.

Dieser Uebereinstimmung dienen verschiedene Hilfsmittel, welche zwar

mehr oder minder an allen Schulen im Gebrauch sind, aber keineswegs überall mit dem erforderlichen Nachdruck angewendet werden. Hierher gehört zuerst die Einsetzung der *Klassenlehrer* oder Ordinarien, welche neben ihrer Unterrichtsthätigkeit die besondere Aufgabe haben, eine gleichartige Behandlung und eine übereinstimmende Beurteilung der Schüler ihrer Klasse unter den verschiedenen Lehrern zu vermitteln. Weder fällt denselben also lediglich die Regelung und Ausgleichung der Klassenzucht zu, wiewol auch dieser Teil ihres Berufs bei richtiger Handhabung seine große Bedeutung für eine einheitliche und gleichmäßige Behandlung der Schüler hat, noch dürfen die übrigen Lehrer sich zu der bequemen Annahme verleiten lassen, als seien die Klassenlehrer nur dazu bestimmt ihnen einen und zwar den ärgerlicheren Teil ihrer Arbeit abzunehmen. Vielmehr hat der Klassenordinarius die Einheit des sittlichen und wissenschaftlichen Bildungszwecks, deren Durchführung für die ganze Anstalt dem Director obliegt, für die Zöglinge seiner Klasse zur Geltung zu bringen und muß sich demnach von dem gesammten geistigen und sittlichen Leben der Klasse mittels der unbefangenen und vertrauensvollen Mitwirkung der übrigen Lehrer in Kenntnis erhalten. Auf diese Weise wird er auch auf die Thätigkeit seiner Amtsgenossen ausgleichend und berichtigend einwirken und bei einzelnen schwierigen Aufgaben der Erziehung sie zu gemeinsamer und planmäßiger Arbeit vermögen können. Zu jenen Mitteln zählen ferner die viertel- oder halbjährigen *Censuren*; obgleich vorwiegend darauf berechnet, dem Schüler durch ein Gesammturteil über sein Verhalten zur Selbsterkenntnis zu verhelfen und sein ferneres Streben zu bestimmen sowie auch die Eltern über die Entwickelung ihres Kindes in Kenntnis zu setzen, sind sie doch bei zweckmäßiger Einrichtung zugleich wolgeeignet, in das Urteil und das Verfahren der Lehrer eine größere Uebereinstimmung zu bringen. Von größter Bedeutung sind die *Lehrerconferenzen*, deren Wichtigkeit besonders für die sittliche Erziehung der Schüler schon oben (§ 63) hervorgehoben ist. Wenn dieselben freilich nur dazu dienen, die unerläßlichen äußeren Geschäfte gemeinsam abzumachen und allenfalls den Lehrern die Anordnungen der Staatsbehörde mitzuteilen, so erfüllen sie ihren Zweck nur zum geringen Teile und pflegen für die Mitglieder wenig Anregung zu bieten. Allein sie haben über diese nächste Bestimmung hinaus die viel wichtigere Aufgabe, die innere Gemeinsamkeit des Lehrkörpers herzustellen, eine einheitliche Auffassung und Regelung der gesammten Erziehungs- und Unterrichtsthätigkeit herbeizuführen und durch Austausch und Ausgleich der Beobachtungen die unerläßliche Uebereinstimmung in der Behandlung der Schüler zu schaffen. Insbesondere wird die Feststellung einer gleichartigen Unterrichtsmethode durch die Fachconferenzen befördert, in denen sämmt-

liche Lehrer desselben Unterrichtszweiges unter der Leitung des Directors die Abgrenzung die Ergänzung und den Fortschritt der Lehrpensa durch die einzelnen Klassen ermitteln, die gegenseitigen Ansprüche ausgleichen und sich über gemeinsame methodische Grundsätze verständigen. Hierdurch wird namentlich innerhalb desselben Lehrfaches ein einheitliches Verfahren und ein planmäßiger Aufbau gesichert; es kann dann nicht mehr vorkommen, daß Bildungskeime, welche auf einer früheren Stufe gepflanzt sind, später unbenutzt verwelken, daß der Unterricht sprungweise vor sich geht und somit die jugendliche Kraft übermäßig anstrengt oder zersplittert und daß die Lehrer der oberen Klassen Forderungen erheben, zu denen sie durch die ganze Anlage des Unterrichts nicht berechtigt sind. Wo durch solche Conferenzen ein gleichmäßiger Unterrichtsgang und feste Methoden zur Geltung gelangen, da zeigt sich nach vielfacher Erfahrung, daß selbst schwächere und wenig begabte Lehrer mittels dieser zuverlässigen Stützen verhältnismäßig befriedigendes leisten und, was ebenso hoch zu veranschlagen ist, daß sämmtliche Lehrer, weil sie sich auf einander verlassen können, mit Freudigkeit und Zuversicht arbeiten. Endlich sind unter den Mitteln einer einheitlichen Geisteserziehung noch die Lehrbücher zu nennen, welche für Schüler und Lehrer die Einheit der objectiven Methode und den planmäßigen Fortschritt des Unterrichts darstellen und unterstützen. Die Wahl dieser Lehrbücher soll nur nach der sorgfältigsten Erwägung erfolgen; ist aber die Wahl getroffen, so haben sich die Lehrer auch an genaue Befolgung und gleichmäßige Ausbeutung des Leitfadens zu binden und ein Abschweifen von denselben, seine willkürliche Ergänzung oder gar sein halbverächtliches Beiseiteschieben ist nicht gestattet. Auch ein häufiger Wechsel unter den Lehrbüchern, zu dem manche Lehrer im Eifer um die Besserung der Methode allzusehr geneigt sind, ist streng zu vermeiden; zunächst ist schon das ein großes Uebel, daß die gegenwärtige Schülergeneration durch diesen Wechsel auf das empfindlichste gestört und betroffen wird, und überdies handelt es sich in der Mehrzahl der Fälle nur um eine andere Anordnung, um eine veränderte Beweisform oder um ein Mehr oder Minder des Stoffs, welches alles die Einführung eines neuen Unterrichtsmittels und eine so eingreifende Abänderung nicht rechtfertigt. Neue Lehrbücher sollten in der Regel nur dann eintreten, wenn der erkennbare und gesicherte Fortschritt der betreffenden Wissenschaft auch eine andere Behandlung auf den Schulen unzweifelhaft erfordert; dies ist aber begreiflicherweise viel seltener der Fall, als unsere Lehrercollegien annehmen. Insbesondere sind es die Lehrer der exacten Wissenschaften, welche häufig nur mit diesem oder jenem Lehrbuch arbeiten zu können vorgeben und alle andern schlechtweg für unbrauchbar erklären. Hieraus folgt jedoch nur, daß die mathematischen und natur-

wissenschaftlichen Hilfsbücher möglichst einfach und knapp zu halten sind und nur das unerläßlichste Material in zweckmäßiger Folge bieten sollen; hierdurch wird den Schülern eine sichere Stütze für ihre Widerholungen gewährt und die nothwendigen Ergänzungen und Ausführungen müssen in Uebereinstimmung mit dem entworfenen Unterrichtsplan dem Lehrer überlassen bleiben. Die Einführung zwei verschiedener Grammatiken für dieselbe Sprache in den unteren und den oberen Klassen ist in mehrfachem Betracht ein Uebel; kann dieselbe durchaus nicht vermieden werden, so sollten wenigstens beide nach einem gemeinschaftlichen Plane und in bewußter Ergänzung, wo möglich auch von demselben Verfasser gearbeitet sein. Daß Uebungsbücher namentlich zum Uebersetzen in fremde Sprachen gewechselt werden müssen, wenn das Material derselben völlig benutzt und den Schülern bekannt geworden ist, berührt den oben empfohlenen Grundsatz nicht.

Hiermit sind die Hauptwege angedeutet, welche zur Einheit der Erziehung und des Unterrichts führen; dieselben ergeben sich ungesucht und leicht erkennbar aus der Beschaffenheit des Lehrstoffs und der Unterrichtsmittel und finden Richtung und Ziel in dem gemeinsamen Bezuge auf den jugendlichen Geist, dessen Bildungsfähigkeit und Bildungsbedingungen das oberste und alleinige Gesetz für uns abgeben. Es handelt sich also um die Vertiefung und Ebenung dieser Wege, nicht um Ausbreitung und Vervielfachung sondern um Beschränkung Sammlung und innere Verknüpfung des Bildungsmaterials, welches in reicher und doch geregelter Verwendung auf die einzelnen Thätigkeitsformen des Geistes wirken soll; es handelt sich nicht um die vielseitige sondern um die harmonische Entwickelung des Geistes. Die Beschränkung des Lehrstoffes, soweit die Unterrichtsaufgabe sie gestattet, entspricht auch dem ganz allgemeinen Grundsatze, daß die einfachsten Mittel die wirksamsten sind; sie erlauben eine leichtere und kräftigere Handhabung und sie verhindern die Friction, welche in dem Geistesleben ebenso hemmend auftritt wie in den Bewegungen der Körperwelt. Allein diese Beschränkung soll sich aus dem Wesen des Geistes und aus der objectiven Natur des Bildungsstoffs von selbst ergeben; ein rein äußerliches Beschneiden desselben oder die Herstellung eines künstlichen Zusammenhangs würde die Lösung unserer Aufgabe nicht fördern sondern erschweren und verwirren. Deshalb ist alles, was neuerdings so wortreich über die Gewinnung des eigentlichen Schwer- oder Mittelpunkts in den Schulwissenschaften oder über Concentration des Unterrichts vorgebracht ist, mit der äußersten Vorsicht zu prüfen; zum größten Teile laufen diese Vorschläge auf widernatürliche Versuche hinaus, bei denen es sich kaum lohnt die geringe Frucht aus der reichlichen Spreu zu sondern und welche man

sich bei klarer Auffassung des menschlichen Geistes einerseits und des Charakters der verschiedenen Wissenschaften andererseits gänzlich hätte sparen können. Insbesondere beruht die sogenannte Concentration auf einer schiefen und unklaren Vorstellung, welche das Streben der Erziehungskunst von vorn herein irre führen muß; man thut deshalb wol diesen Ausdruck ganz außer Gebrauch zu setzen. Der Mittel- und Zielpunkt der erziehenden Thätigkeit findet sich einzig und allein in dem jugendlichen Geiste, welchem ja der Geist des Lehrers und auch der Inhalt der Wissenschaften nächst verwandt ist, und die Herstellung des Zusammenhangs unter den Bildungsfächern unterliegt keinen grundsätzlichen Schwierigkeiten, wenn man den ganzen Geist des Zöglings zu entwickeln sucht und nicht etwa seine Förderung nach einer bestimmten Seite hin oder in einer besonderen Wissenschaft verfolgt, wie hoch dieselbe auch von dem einzelnen Lehrer geschätzt werden mag. Es ist richtig, daß gewisse Lehrgegenstände für die verschiedenen Schulen eine relativ größere Wichtigkeit haben und daß diejenigen eine stärkere Berücksichtigung fordern und eine mannigfachere Verwendung gestatten, von denen bei ihrem reicheren Bildungsgehalt auch zahlreichere Fäden wie zu den übrigen Fächern so namentlich zu den verschiedenen Formen des Geistes laufen. Gleichwol kann nicht gesagt werden, daß sie den Mittelpunkt des Unterrichts bilden, um welche sich die übrigen Fächer legen und auf welche sich auch der Unterricht in diesen letzteren beziehen soll; dies ist wie gesagt eine falsche Vorstellung, welche in praktische Wirksamkeit versetzt zur Verrenkung des jugendlichen Geistes und zur Mishandlung der Wissenschaften führen muß. Aber auch diejenigen künstlichen Methoden, welche innerhalb des einzelnen Fachs eine unnatürliche Beschränkung des Lehrstoffs fordern und denselben nur zum Zweck einer bestimmten Aufgabe oder Fertigkeit zuschneiden und verengern, werden mit Recht verworfen, weil sie dem Geiste und dem Stoffe in gleicher Weise Zwang anthun und eine durchgreifende Verwerthung des Bildungsgehalts nicht gestatten. Hierher gehören z. B. die sonst wolgemeinten Versuche des Dr. Ruthardt, eine größere Fertigkeit im Lateinischen durch die bis ins einzelnste geregelte Ausnutzung bestimmter Mustersätze oder eines zu diesem Behufe verstümmelten Lesestoffs zu erzielen; nicht einmal der reiche Bildungsgehalt der lateinischen Sprache kommt hierbei zur Geltung, ganz zu geschweigen von allen sonstigen Anregungen, welche aus dem Inhalt der Schriftwerke zu entnehmen sind.

§ 69.

Wird die Einheit der Bildung und der Methode in dieser Weise aufgefaßt und verfolgt, so stellt dieselbe der individuellen Behandlung

der einzelnen Schüler nicht nur kein Hindernis entgegen, sondern sie fordert dieselbe sogar als ihre nothwendige Ergänzung und findet in derselben eine besondere Art ihrer Bethätigung. Dies erhellt aus den beiden bisher widerholt betonten Grundsätzen, daß die leitenden Gesichtspunkte für die Einheit und den Zusammenklang der Erziehung nicht aus dem Unterrichtsstoff sondern aus der einheitlichen Auffassung des zu bildenden Geistes entnommen werden sollen und daß andererseits jener Unterrichtsstoff doch auch nur das Ergebnis der allgemeinen Geistesentwickelung sei und sich demnach widerum zur Bildung der Individuen bequem verwerthen lasse. Jener Grundsatz sichert das geistige Recht des Zöglings, dessen Ausbildung das Ziel der Lehrerthätigkeit ist, dieser sichert die wesentliche Gleichheit der Bildungsmittel, welche von der gesammten Menschheit geschaffen oder doch verarbeitet sich im ganzen auch wider für die Bildung des einzelnen Menschen eignen müssen. Das Bildungsziel, die Anforderungen an die geistige und sittliche Kraft des Zöglings, der allgemeine Gang des Unterrichts sind also dieselben für sämmtliche Schüler einer Klasse; die Gleichartigkeit der Forderungen und die gleiche Gewöhnung der Zöglinge bilden sogar ein sehr wesentliches Moment der Erziehung, da die Jugend aus ihrem Belieben herausgerissen und zur Achtung der allgemeinen Normen erzogen werden soll, an denen sie selbst für ihr ganzes Leben Klarheit und Festigkeit gewinnen wird. Aber die Behandlung des einzelnen Zöglings hat auf dessen geistige Besonderheiten Rücksicht zu nehmen, soweit dies ohne Verletzung jener Normen und in Aufrechterhaltung des gemeinsamen sittlichen und intellectuellen Fortschritts der Klasse geschehen kann. Wie diese beiden zwar verschiedenartigen aber keineswegs entgegengesetzten Forderungen in Einklang zu setzen sind, wie der Lehrer durch aufmerksame Beobachtung das Gebiet der geistigen Eigentümlichkeiten unter seinen Zöglingen klar begrenzen und deshalb um so wirksamer benutzen und anbauen könne, wie also das allgemeine und das individuelle, welches doch nur eine besondere Erscheinungsform des allgemeinen ist, in Eintracht und gegenseitiger Förderung zu behandeln seien, dafür haben wir die durchgreifenden Gesichtspunkte schon früher aufgefunden (vergl. die Einleitung Kap. 4, § 20—24). Es bleibt sonach nur wenig hinzuzufügen, wodurch dem Lehrer die Verschmelzung beider Forderungen erleichtert wird, und es kommt hierbei hauptsächlich auf die geschickte Verwendung einzelner Erziehungsmittel an. Die nothwendige und erste Voraussetzung für ein angemessenes Verfahren ist, daß der Lehrer seine Schüler wie den Unterrichtsstoff vollständig kenne und beherrsche; Unsicherheit in dem einen oder dem andern Bezuge müßte nothwendig auch eine schwankende Handlungsweise hervorrufen, durch welche dem einzelnen nicht genützt, die gleichmäßige Entwickelung der Klasse aber

gefährdet würde. Betreffs der sittlichen Leitung der Schüler sind die wesentlichsten Grundsätze schon erörtert worden; nicht die objective Natur des Vergehens sondern die subjective Verschuldung des Schülers und der mehr oder minder empfindliche Zustand seines Gemüths geben den Maßstab für seine Bestrafung ab, von welchem nur soweit abgewichen werden darf, als es das allgemeine Gerechtigkeitsgefühl erheischt, und eben derselbe Grundsatz gilt auch für die positiven Anregungen des Gemüthslebens. Umgekehrt ist freilich in dem eigentlichen Unterricht von der Gleichheit der Forderungen und des Verfahrens auszugehen, da hier die Rücksicht auf die gleichzeitige und gleichmäßige Förderung der ganzen Klasse in den Vordergrund tritt. Um aber hier möglichst dasselbe Ziel bei allen zu erreichen, hat der Lehrer zu erwägen, wie er ohne Beschädigung des ganzen Schülercötus die verschieden beanlagten oder ungleich entwickelten ihrer Natur gemäß am kräftigsten und nachhaltigsten anzuregen vermöge. Weiß er in dieser Hinsicht genau, was dem einzelnen Noth thut, und versteht er außerdem in völliger Beherrschung des Lehrstoffs denselben nach den verschiedensten Seiten für den Unterricht auszubeuten und geschickt zu machen, so wird er nicht ohne Unterschied dieselbe Frage an jeden Schüler richten, sondern soweit dies zulässig dem einzelnen nur die Frage vorlegen, welche sein jeweiliges Bedürfnis am genausten trifft. Er wird also den flatterhaften oder den trägen Schüler öfter fragen, als den aufmerksamen oder geweckten, demjenigen, welcher in den grammatischen Formen sicher ist, wird er eher syntaktische oder sachliche Fragen stellen und umgekehrt, den phantasiebegabten wird er in logischer Entwickelung üben, den trockenen Verstand durch die Einbildungskraft oder das Gefühl anregen, unbeschadet der Rücksicht, welche er der Pflege besonderer Talente schuldig ist. Und wenn auf den unteren Stufen sich diese individuelle Behandlung wesentlich auf den Klassenunterricht selbst zu beschränken hat, so wird es weiter hinauf auch gestattet sein, derselben z. B. durch die Stellung verschiedener Aufgaben aus der Mathematik oder für die freien Aufsätze einen weiteren Spielraum zu verschaffen, und namentlich bietet eine einsichtige Behandlung des Privatstudiums reichliche Gelegenheit für die individuelle Entwickelung der Schüler. Die Schwierigkeit, daß unter der Rücksicht auf den einzelnen die allgemeinen Vorschriften nicht leiden dürfen, bleibt freilich immer; deshalb kann jener individuelle Unterricht nicht von dem Anfänger im Lehrfach gefordert werden, sondern er ergiebt sich erst als die Frucht reicher Erfahrung und mannigfacher Uebung.

§ 70.

Durch die innere Verbindung und Beziehung wird der Unterrichtsstoff dem Wesen des Geistes gleichartiger; der Geist wird also bei solchem Verfahren den verschiedenartigen Stoff sich eher und völliger aneignen und zugleich die Einheit seiner Entwickelung gewahrt sehen. Diese Einheit soll und kann aber nicht eine augenblickliche und vorübergehende sein, welche durch später folgende Bildungsmomente aufgehoben oder wenigstens verdunkelt werden dürfte, sondern sie muß zugleich Stetigkeit besitzen. Es genügt daher nicht, daß der Geist irgend etwas einmal auf die richtige Weise erkannt angeschaut oder gewollt hat, sondern er soll diese Eindrücke festhalten, um sie später wider verwerthen und auf sie als die Grundlage seiner weiteren Bildung bewußter Weise zurückgehen zu können. War also die Verarbeitung der Erkenntnis- und Willensacte zu allgemeinen Bildungsergebnissen von ideellem Gehalt die Aufgabe des *vernunftgemäßen* Unterrichts, so kommt es ferner darauf an, diese Ergebnisse in den festen und gefügigen Besitz des Geistes zu verwandeln, damit hierdurch die Continuität der Geistesentwickelung erleichtert und erhalten werde. Auch dieses kann nur durch eine beziehende Thätigkeitsform des Geistes geleistet werden, und diese Form haben wir oben das *Gedächtnis* genannt. So erhellt auch hier, wie oben, daß das Gedächtnis sich in gleichem Verhältnis dem Wahrnehmen wie dem Anschauen und Empfinden anschließe und daß, wie die Vernunft die Beziehung dieser Thätigkeitsformen unter einander und zu dem einheitlichen Geist in seinen einzelnen Entwickelungsmomenten vermittle, so das Gedächtnis die Thätigkeitsergebnisse der einzelnen Geistesformen innerhalb derselben verbinde und hierdurch einen Zusammenhang zwischen denselben herstelle, welcher der Stetigkeit des geistigen Lebens ebenso entspricht wie zu Hilfe kommt. Das einmal gewußte angeschaute gefühlte wird also durch das Gedächtnis zu unverlierbarem Inhalt des Geistes, durch dessen widerholtes Durchleben und immer wider geübte Combination er zu fester und unfehlbarer Thätigkeit innerhalb seiner einzelnen Formen gelangt; das heißt, er schafft sich mittels des Gedächtnisses *Methoden Regeln* und *Grundsätze*. Er gewinnt hierdurch also die Stetigkeit und den Zusammenhang in der Aufeinanderfolge seiner Entwickelung und sichert sich somit die Einheit in seinem allmählichen Fortschritt. Würde diese wichtige Erziehungsaufgabe vernachlässigt, so würde das Gegenteil jener Continuität eintreten, d. h. der Geist würde der Zerstreutheit und Flatterhaftigkeit unterliegen und bei diesem Auseinanderfallen seiner Lebensmomente weder zu festen Bildungsergebnissen gelangen noch einer kräftigen Wirksamkeit fähig sein. Hiernach wie nach den Erörterungen in § 15 ist

es überflüssig über den Werth des Gedächtnisses etwas weiteres hinzuzufügen; auch ist hierüber kein Erzieher im Zweifel und nur darauf soll nochmals aufmerksam gemacht werden, daß es unerlaubt ist das Gedächtnis als eine mechanische Thätigkeit des Geistes gegen seine übrigen Operationen herabzusetzen. Mechanisch und äußerlich läßt sich freilich auch das Gedächtnis üben und benutzen, dies ist aber lediglich ein Fehler im Verfahren und überdies bleibt auch so noch zu erwägen, in welchem Grade selbst mechanische Mittel der allgemeinen Geistesentwickelung dienstbar gemacht werden dürfen. Der alte Satz „tantum scimus quantum memoria tenemus" ist ebenso wahr wie seine Umkehrung; dies beweist eben, daß bei einer gesunden Erziehung das Gedächtnis ebenso wie die übrigen Geistesfunctionen im Verein angeregt werden wollen und auf einander angewiesen sind.

Wenn es sich hiernach besonders darum handelt, einerseits die richtigen Mittel zur Ausbildung des Gedächtnisses und andererseits das richtige Verhältnis zwischen dem Gedächtnis und der sonstigen Geistesentwickelung aufzufinden, so wird diese Aufgabe wesentlich durch alles das erleichtert, was wir bisher über den Bildungsgang des Geistes überhaupt, über den Zusammenhang seiner Functionen und über die nothwendige innere Beziehung des Unterrichtsmaterials ermittelt haben. Schon oben ist angedeutet, daß das Gedächtnis in unmittelbarer Abhängigkeit von der leitenden Geisteskraft, dem Willen, stehe; es wird also zunächst darauf ankommen, in dem Zöglinge den Willen zum Behalten anzuregen oder mit anderen Worten sein Interesse für den vorliegenden Unterrichtsstoff zu erwecken. Hierzu bedarf es keiner besonderen Hilfsmittel, sondern der Lehrer erreicht dies durch den klaren und anregenden Unterricht überhaupt. Der Lehrer will, daß das richtige und richtig erkannte behalten werde; er hat also seinem Unterrichte Anschaulichkeit und Klarheit zu verleihen und auf ein klares Verständnis des Unterrichtsstoffs zuerst hinzuarbeiten. Demnach würde es verkehrt sein, wenn er seine erste Forderung an das Gedächtnis und erst die zweite an eine der übrigen Geistesfunctionen richtete, welche derselben nun gerade durch den Lehrgegenstand besonders in Anspruch genommen wird. Vielmehr wird er umgekehrt verfahren und erst dann auf das gedächtnismäßige Behalten eines Gegenstandes oder Eindrucks dringen, wenn derselbe zuvor durch die übrigen Unterrichtsmittel von dem Verstande, der Einbildungskraft oder dem Gemüth des Zöglings aufgefaßt worden ist. Denn behalten kann der Geist nur, was er schon bewältigt und erobert hat; das entgegengesetzte Verfahren ist widersinnig und muß eben zu jener mechanischen Benutzung des Gedächtnisses führen, welche unverdienter Weise eine untergeordnete Werthschätzung desselben veranlaßt hat. Unrichtig ist

also auch in diesem Bezuge den Sprachunterricht mit der Erlernung der Paradigmen der Declinationen und Conjugationen zu beginnen und erst hierauf an das Uebersetzen zu gehen; dieses Verfahren mag höchstens auf den oberen Klassen bei der Erlernung einer neuen Sprache z. B. des Hebräischen minder schädlich sein, weil die Zöglinge derselben sich schon überhaupt eine reiche Anschauung der sprachlichen Verhältnisse erworben haben. Früher hat der Schüler erst durch die Uebersetzung und Einübung einiger vollständigen wenn auch einfachen Sätze ein Verständnis von der Bedeutung und der Flexionsfähigkeit der Nomina und Verba wie von ihrer Stellung im Satze zu gewinnen, bevor er die Formen derselben im Zusammenhange erlernen darf. Dasselbe gilt von dem mathematischen Beweise; fest erlernt, d. h. eingeübt kann derselbe erst werden, nachdem er widerholt und womöglich in verschiedener Lage der Figuren oder in verschiedener Combination der Beweiselemente zur völlig klaren Auffassung gebracht worden ist. Gegen diesen Grundsatz ist eingewandt, daß man doch Bibelsprüche und geistliche Lieder von den Kindern erlernen lassen müsse, bevor ihnen ein volles Verständnis derselben zugemuthet werden könne. Allein dieser nicht unberechtigte Einwand trifft den Grundsatz nicht; ein verstandesmäßiges Begreifen jener Sprüche und Lieder kann und soll allerdings nicht vorzeitig erzwungen werden, wogegen es ebenso möglich als für den Unterricht unerläßlich ist, den Inhalt derselben vor ihrer Erlernung der religiösen Empfindung und der Anschauung zugänglich zu machen und somit durch das Gemüth auffassen zu lassen.

Die erste Bedingung für die feste und gedächtnismäßige Einprägung des Lehrstoffs ist also ein der Unterrichtsstufe angemessenes Verständnis desselben, die zweite hiermit verwandte, daß durch den Unterricht die einzelnen Geisteskräfte in Thätigkeit gesetzt und möglichst nachhaltig angeregt werden. Dies folgt aus unserer obigen Behauptung (§ 15), daß die Schärfe der einzelnen Geistesfunctionen nicht nur kein Hindernis sondern die natürliche Unterstützung für das Gedächtnis bieten und daß, wo bei raschem Verstande oder lebhaftem Gefühl sich dennoch ein schwaches Gedächtnis finde, dies der Unkräftigkeit oder der üblen Leitung des Willens zuzuschreiben sei. Denn freilich kommt es häufig genug vor, daß Schüler von schneller Auffassung die Mühe des Auswendiglernens scheuen, weil sie sich auf ihren Verstand verlassen zu können glauben. Diese sind eben um so strenger anzuhalten, daß sie die gerade für sie verhältnismäßig leichte Gedächtnisarbeit nicht versäumen. Eine solche Vernachlässigung rächt sich später auf das empfindlichste; sie hindert den regelmäßigen Fortschritt der Bildung, führt unfehlbar zur Unsicherheit des Wissens und wirkt hierdurch höchst nachteilig auf die Entwickelung der übrigen Geistesfunctionen zurück. Denn selbst diejenigen Lehrgegenstände,

welche fast ausschließlich nur eine Thätigkeitsform des Geistes sei es den Verstand oder die Einbildungskraft oder das Gemüth in Anspruch zu nehmen scheinen, bedürfen zur vollen Ausübung ihrer Bildungskraft nothwendig und allezeit des Gedächtnisses, ohne welches der Zögling nie zur sicheren und raschen Anwendung der erprobten Methoden Regeln und Grundsätze gelangen kann.

Die dritte allgemeine Bedingung für die naturgemäße Ausbildung und Stärkung des Gedächtnisses ist die in den vorigen Paragraphen ausführlicher erörterte Beziehung und Verschmelzung des verschiedenartigen Unterrichtsmaterials zu einheitlichen Geistesergebnissen; wie das Gedächtnis eben die Continuität des Wissens und der Bildung überhaupt darstellt und herbeiführt, so faßt es auch das lose und unverbundene schwer, das zusammenhängende leicht und sicher auf. Diese einfache Beobachtung liegt auch den Bestrebungen der neueren Mnemotechniker zu Grunde, allein sie haben von derselben eine völlig verkehrte Anwendung gemacht. Denn statt von dem inneren Zusammenhang des Unterrichtsstoffs auszugehen, schaffen sie eine neue künstliche und außerhalb der Dinge liegende Beziehung; zu demjenigen, was eigentlich erlernt werden soll, fügen sie also ein anderes hinzu, dessen Behalten widerum eine besondere Anstrengung des Gedächtnisses erfordert. Demnach ist ihr Verfahren von einem scheinbaren Erfolge begleitet, so lange der Geist diese künstlich geschaffene Beziehung festhält; da dieselbe aber mit dem Inhalt und der sachgemäßen Fortbewegung des Unterrichtsstoffs in keiner Weise zusammenfällt, so entschwindet sie bald und mit ihr auch der eigentliche Lernstoff. Diese Mnemotechnik bewirkt also trotz ihrer anscheinend glänzenden Ergebnisse keine Stärkung sondern eine Verzerrung des Gedächtnisses und muß deshalb als ein unnatürliches Bildungsmittel gänzlich aus der Erziehung fortgewiesen werden.*) Künstliche Gedächtnismittel in möglichst beschränktem Maße sind nur da zulässig, wo es wirklich nothwendig wird das einstweilen noch unvermittelte und zusammenhanglose dem jugendlichen Geiste fest einzuprägen; man mag deshalb bei denjenigen abweichenden sprachlichen Erscheinungen, welche es noch nicht gelungen ist nach ihrem inneren Grunde zu erkennen und klar in das sonstige Sprachgebäude einzufügen, also bei den Geschlechtsregeln und ähnlichem einstweilen noch die üblichen Verschen zu Hilfe nehmen, vorausgesetzt immer daß sie nur das nothwendigste enthalten und daß der Lehrer durch vorgängige Erklärung, durch sinngemäßes Lesen und durch häufige Anwendung in Beispielen die Schüler vor gedankenlosem Nachplappern bewahrt.

---

*) Rosenkranz Pädagogik § 98.

§ 71.

Das dreifache Mittel eines klaren, die einzelnen Geistesfunctionen kräftig anregenden und in sich wolverbundenen Unterrichts bildet also die allgemeine Vorbedingung für die Ausbildung des Gedächtnisses; außerdem hat aber der Lehrer dasselbe durch Einübung Widerholung und Auswendiglernen unmittelbar zu stärken. Das zu erlernende Pensum muß also zunächst in der Schule selbst soweit durchgeübt werden, daß in der Regel für die häusliche Arbeit nur eine aufmerksame und gesammelte Widerholung übrig bleibt. Dieser Grundsatz gilt namentlich für die unteren und mittleren Klassen, in denen allzuhäufig das Auswendiglernen Schülern und Lehrern viel unnütze Hemmung und Qual nur deshalb verursacht, weil die letzteren dasselbe nicht genügend und methodisch vorbereiten. Wenn den Schülern selbst nach vorhergegangener Erklärung ohne weiteres aufgegeben wird, ein Paradigma, ein Gedicht, eine Reihe von Regeln oder Vocabeln zu Hause zu erlernen, so kann man sich weder darüber wundern, daß diese saure Arbeit unverhältnismäßig viel Zeit verzehrt, noch daß sie ungenau und verkehrt oder von lebhaften aber noch nicht genügend gesammelten und willensschwachen Naturen nachlässig oder gar nicht vollzogen wird. Vielmehr ist das erklärte Paradigma oder Gedicht mehrfach in der Klasse von einzelnen Schülern, auf den unteren Stufen auch wenn es der Stoff zuläßt im Chore vorzulesen; hierbei ist auf richtige Aussprache und sinngemäßes Lesen mit Nachdruck zu halten und außerdem auf diejenigen Hilfsmittel hinzuweisen, welche sich aus der Beschaffenheit des Pensums für das Gedächtnis ergeben. Hierher gehört, daß man bei den Paradigmen auf die Gleichheit oder regelmäßige Widerkehr der Endungen, bei den Gedichten auf den Reim oder auf den Anfang der einzelnen Strophen, kurz auf alles dasjenige ohne viele Worte und zumeist nur durch Hervorhebung der Betonung oder durch Anschreiben an die Wandtafel aufmerksam macht, was den Verstand und das Ohr zugleich in Anspruch nimmt. Wenn auch nicht in derselben Ausdehnung, so lassen sich doch ähnliche Hilfsmittel selbst in den mittleren Klassen anwenden; der Beginn der einzelnen Strophen eines Gedichtes und die hierdurch bezeichnete Fortbewegung des Inhalts ist auch hier zu markieren und ebenso werden lateinische Verse rascher gelernt, wenn die Schüler an dem leichter zu merkenden Anfangswort, an der Cäsur oder dem Ausgang Anhaltspunkte für das Gedächtnis gewinnen. Dergleichen Uebungen sind in den Klassen mehrfach vorzunehmen und hat hierbei der Lehrer aufmerksam zu beachten, wo etwa die Schüler bei der Aussprache oder in dem Verständnis anstoßen; häufig reicht eine kleine Hilfe, eine nochmalige Widerholung in der Klasse hin, um eine Schwie-

rigkeit zu beseitigen, deren Nichtbeachtung zu einem großen Hindernis für die häusliche Arbeit werden kann. Auch ist hierbei zu erwägen, daß die wenigsten Schüler bei ihrem Auswendiglernen eine wirksame Hilfe und Aufsicht zu Hause erwarten dürfen, sei es daß der Bildungsstand oder die Beschäftigung der Eltern dieselbe nicht gestatten. Wird aber durch jene Vorübungen der schwierigere Teil dieser Arbeit in die Klasse selbst verlegt, so darf der Lehrer bei der großen Mehrzahl der Schüler auf ein genügendes Ergebnis hoffen und zugleich größere Genauigkeit fordern; er erspart sich hierdurch vielen Verdruß und den Schülern viele unnütze Strafen und er wird zugleich des widerholten Aufgebens desselben Pensums überhoben. Durch alles dieses gewinnt er weit mehr Zeit, als die vorbereitende Einübung in der Klasse kostet und er erlangt zugleich den doppelten unschätzbaren Vorteil, daß er die Fähigkeiten seiner Schüler unmittelbar und genau kennen lernt und daß er die Klasse gleichmäßig fördert.*)

Die zweite unmittelbare Stärkung des Gedächtnisses erfolgt durch die Widerholungen; dieselben sind aber nicht mechanisch und in derselben hergebrachten Reihenfolge sondern in verschiedener Wendung und nach mannigfachen Gesichtspunkten vorzunehmen, teils um den Lernstoff als völligen und geschmeidigen Besitz in den Geist des Kindes einzufügen, teils um zugleich über die Gedächtnisübung hinaus auch die anderen Geistesfunctionen in Thätigkeit zu setzen. Die angemessenen Gesichtspunkte für derartige Widerholungen müssen selbstverständlich sich aus dem vorliegenden Unterrichtsstoff ergeben und werden zum Teil bei den einzelnen Unterrichtsfächern näher berührt werden; hier möge nur so viel gesagt werden, daß dieselben ähnlich wie bei dem eigentlichen Unterrichte auf die Verbindung und Beziehung des Lehrstoffs in sich selbst und soweit es angeht auf die Anregung der verschiedenen Geisteskräfte gerichtet sein müssen. Es ist nicht schwierig, bei den geometrischen Widerholungen die verschiedenen Figuren nach ihrer Aehnlichkeit oder ihrer Ableitung auseinander zu combinieren und hierdurch neben dem Gedächtnis auch den Verstand und die Phantasie in Anspruch zu nehmen; desgleichen werden die Widerholungen von Vocabeln und Phrasen lebendiger, wenn sie nach etymologischen synonymischen oder auch sachlichen Zusammenstellungen erfolgen. In der Geschichte ist neben der Reihenfolge der Jahreszahlen und Thatsachen auch das synchronistische Element zu berücksichtigen, woraus sich zugleich mannigfache innere Beziehungen ergeben, und ebenso ist auf den höheren Stufen die Entwickelung einzelner wichtiger Institute oder Sitten, die mannigfache Berührung

*) Vergl. hierüber das zu § 62 erwähnte Programm der Königsstädtischen Realschule in Berlin.

der Völker unter einander, die Wechselwirkung zwischen den geschichtlichen und geographischen Verhältnissen bei den Widerholungen im Zusammenhange zu verfolgen, wodurch die Klarheit und die Festigkeit des Wissens zugleich gefördert wird. Indem der Lehrer auf diese Weise den Lernstoff immer wider unter anderen und je nach dem Fortschritt der Bildung unter höheren Gesichtspunkten zusammenfaßt und betrachten läßt, schafft er in dem Geiste der Schüler fruchtbare und bleibende Berührungen der Vorstellungen und Begriffe, und diese Art der sogenannten Ideenassociation wird sich nicht nur für die Ausweitung des Geistes überhaupt sondern namentlich auch für das Gedächtnis um so wirksamer erweisen, je methodischer dieselbe durch den Lehrer eingerichtet und beherrscht wird.*) Hierzu ist indes unbedingt erforderlich, daß der Lehrer den Gang der Widerholung vorher sorgfältig überlege und sich keineswegs bei der Ueberzeugung beruhige, daß er selbst ja das betreffende Pensum genau innehabe. Wenn nicht die einzelnen Fragen so muß wenigstens der allgemeine Zusammenhang derselben für den Lehrer vorher feststehen und im ganzen festgehalten werden; ist er hierin sicher, so wird er auch genügende Geistesgegenwart und Kraft behalten, um ohne Störung des gesammten Ganges der Widerholung diejenigen Fragen einzuschieben, zu denen ihn die falschen oder unklaren Antworten seiner Zöglinge veranlassen. Auf diese Weise erlangt er, daß die Widerholung nicht zu einer bloßen Prüfung herabsinke sondern ihre unterrichtende Kraft bewahre und namentlich zur unmittelbaren Stärkung des Gedächtnisses diene, statt nur eine Controle des häuslichen Fleißes zu sein; er erlangt hierdurch zugleich, daß die Widerholung nicht ein Gegenstand der Furcht für die Schüler und ein Anlaß zum geistigen Ueberdruß für ihn selbst werde sondern ihre selbstständige Anziehungskraft für beide Teile und namentlich auch für die ganze Klasse entfalte. Denn freilich darf der Lehrer die Widerholung nicht zu einer ungeschickten Fortsetzung des Unterrichts dadurch machen, daß er in die Fragen immer wider seine Erklärungen und seinen Vortrag einschiebe und hierdurch die etwaige Unwissenheit der Schüler sich und ihnen selbst verdecke; eine derartige unklare Vermischung von Unterrichten und Widerholen pflegt zuweilen nur eine üble Gewohnheit, häufiger aber die Folge eines unzweckmäßigen Unterrichts zu sein, welcher an falschem Orte nachholen will, was er früher versäumt hat. Vielmehr hat die nach obigen Gesichtspunkten vorbereitete und vollzogene Widerholung an sich selbst erziehende und entwickelnde Kraft und zwar um so größere, je schärfer der Lehrer die vorbezeichnete Methode innehält.

---

*) Vergl. Herbart Umriß pädagogischer Vorlesungen § 118—122.

Endlich aber und auf Grund des bisher beschriebenen Verfahrens ist auch das wörtliche Erlernen bestimmter Pensa eine zur Stärkung des Gedächtnisses unerläßliche Maßregel. Hierbei hat der Lehrer vornehmlich auf zweierlei zu achten, erstlich daß er seine Ansprüche an das Gedächtnis des Kindes nie überspanne und dieselben nur allmählich in genauer Uebereinstimmung mit der wachsenden Kraft steigere, und zweitens daß er, die Beobachtung des ersten Punktes vorausgesetzt, seine Forderungen streng durchführe und auf genaues und buchstäbliches Auswendiglernen halte. Beide Regeln bedürfen keines weiteren Beweises; für die zweite mag indes noch angeführt werden, daß das strenge Memorieren auch ein vortreffliches allgemeines Zuchtmittel für lebhafte aber zerstreute und flatterhafte Naturen ist. Diese Uebungen dürfen aber selbst auf der obersten Unterrichtsstufe nicht vernachlässigt werden; Gedichte aus deutschen Klassikern oder aus Horaz, ausgewählte Stellen aus Ovid Vergil oder den griechischen Tragikern, einzelne gut gewählte griechische Gnomen, selbst prosaische Stoffe aus Cicero, endlich geistliche Lieder und Bibelsprüche bieten hier ein völlig geeignetes und reichhaltiges Material, welches um so energischer zu benutzen ist, je leichter sich bei der heranwachsenden Jugend die thörichte Vorstellung einschleicht, daß sie eigentlich zum buchstäblichen Auswendiglernen schon zu gut und zu geistreich sei. Der Ernst des Lehrers wird diese Thorheit von selbst beseitigen, nöthigenfalls genügt ein Hinweis auf die großen Redner des Altertums, welche auf der Höhe ihres Ruhms und ihrer geistigen Kraft das Auswendiglernen niemals gescheut haben. Allerdings ist das frühere Alter in manchem Betracht für das wörtliche Erlernen geeigneter; das geistige Leben ist noch einfacher und überwiegend zum Auffassen geneigt, während weiter hinauf die reichere Fülle des Bildungsstoffs und die energischere Thätigkeit der einzelnen Geistesfunctionen den Zögling zu mannigfacheren und selbstständigeren Combinationen anregt und hierdurch von dem wörtlichen Festhalten leicht ablenkt. Allein hieraus folgt nur, daß jene Gedächtnisübungen frühzeitig begonnen und stufenmäßig weiter geführt werden müssen; geschieht dies aber in regelrechter und ununterbrochener Folge, so gewinnt das Gedächtnis ohne jede Ueberbürdung und ohne Beeinträchtigung der sonstigen Geisteserziehung allmählich eine sehr bedeutende Stärke und es können demselben Aufgaben gestellt werden, welche für die Förderung der einzelnen Unterrichtsfächer von dem erheblichsten Belang sind und jetzt allzuhäufig nur deshalb unterbleiben müssen, weil man es an einer methodischen Ausbildung des Gedächtnisses fehlen läßt. Es leidet aber kaum einen Zweifel, daß das jetzt so oft beklagte rasche Vergessen der Schulkenntnisse nach zurückgelegtem Schulcursus einen wesentlichen

Grund in dem Mangel an methodischen und bis zur obersten Unterrichtsstufe fortgesetzten Gedächtnisübungen hat. Auch kommt noch hinzu, daß, wenn für manche Arten des Auswendiglernens die frühere Jugend geeigneter ist, andere Gedächtnisübungen, namentlich solche welche zu ihrer Unterstützung ein genaues Verständnis des Lernstoffs erfordern, den späteren Schuljahren leichter fallen.

Die bisher beschriebenen Gedächtnisübungen schließen sich wesentlich an das Gebiet der Verstandesthätigkeit an, wiewol es bei ihnen je nach dem Inhalt des Lernstoffs auch an widerholten Anregungen der Phantasie und des Gemüths nicht fehlt. Es giebt aber noch besondere Uebungen, um das Gedächtnis der *Einbildungskraft* zu stärken, welche gleichfalls nicht vernachlässigt werden dürfen. Zu ihnen gehört z. B. die Erlernung von Gesangstücken, namentlich von Kirchen- Volks- und Turnliedern, deren gedächtnismäßige Einprägung auch aus anderen Gründen erfordert wird. Desgleichen sind hierher manche Uebungen im Zeichnen zu rechnen, welche bestimmtere Formen und Zusammenstellungen aus dem Kopfe widerholen lassen, und namentlich empfiehlt es sich wie für den Inhalt des geographischen Unterrichts so für den vorgedachten Zweck, daß an der Wandtafel ohne Hilfe des Atlas Karten aus dem Kopfe gezeichnet werden.

Innerhalb des *Gemüths* kann es nun nicht wol auf die widerholte Erweckung bestimmter Empfindungen oder Gefühle zu dem ausdrücklichen Zwecke ankommen, um sie gedächtnisfest zu machen; solche widerholte Anregungen bieten sich von selbst innerhalb des sonstigen Unterrichts dar. Vielmehr stellt sich in diesem Bezuge die Stärke des Gedächtnisses in der *Pflichttreue* dar; wie der Schüler zu dieser zu vermögen sei, ist im wesentlichen schon bei der Erziehung des Gemüths erörtert worden. Deshalb mag hier nur nochmals darauf aufmerksam gemacht werden, daß zur Schaffung von sittlichen und wirkungskräftigen Grundsätzen in dem Schüler neben der Lehre besonders die straffe Zucht und die stete Gewöhnung behilflich und unerläßlich ist; schon Aristoteles hat mit Recht gegen die platonische Tugendlehre erinnert, daß zu der Einsicht auch die sittliche Gewöhnung (ἕξις) treten müsse, um den Menschen zur Tugend auszubilden. Und diese straffe Zucht findet widerum ihre wesentlichste und natürlichste Unterstützung in dem Beispiel des sittenstrengen Lehrers; in seiner Anschauung hat der Schüler stets das beste und klarste Bild, welches ihn an die eignen Pflichten erinnert. Durch diese Gewöhnung wird der Wille des Zöglings stetig und kräftig; er bleibt seiner Pflichten eingedenk und bewegt sich um so lieber und um so sicherer in den vorgezeichneten Bahnen,

je mehr dieselben mit dem gesammten Schulleben zusammenfallen und von dem sittlichen Geiste des Lehrercollegiums bestimmt und erleuchtet werden und je sorgfältiger jeder Anlaß vermieden wird, ihn in seinem sittlichen Bewußtsein durch irgend welche frivole oder unachtsame Aeußerung unsicher zu machen. Als Erinnerungsmittel hat freilich das gesammte Strafverfahren in seinen verschiedenen Abstufungen zu gelten; je reiner das Gemüth und je fester der Wille des Zöglings wird, desto selbstständiger wird er aber sich auf seine Pflicht besinnen und hierdurch mehr und mehr Strafe und Tadel überflüssig machen.

B. Das Lehramt.

Kapitel 1.

Die wissenschaftliche Bildung.

§ 72.

Schon oben (§ 32) ist darauf hingewiesen, daß der Lehrer den Unterrichtsstoff sicher beherrschen müsse, um ihn mit Klarheit und zweckmäßiger Wahl für die Bildung seiner Schüler ausbeuten zu können. Diese Sicherheit darf sich aber nicht auf ein eng begrenztes Gebiet der betreffenden Schulwissenschaft, etwa auf den elementaren Teil derselben beschränken, obwol es ja an Beispielen nicht fehlt, daß Lehrer von mäßiger wissenschaftlicher Bildung aber besonderer pädagogischer Befähigung und hingebender Liebe zur Jugend sehr segensreich wirken. Allein diese Ausnahmen können die Regel nicht umstoßen, daß zu wahrer geistiger Anregung und zu ausgiebiger Verwendung einer Wissenschaft für den Schulunterricht nur derjenige befähigt ist, welcher sich derselben in wirklich wissenschaftlicher Weise unter Anwendung der strengeren Methoden und mit der erforderlichen Quellenkenntnis gewidmet hat. Nur wer sein Fach bis in seine wissenschaftliche Begründung und Verzweigung verfolgt, wird im Stande sein, durch das unbehinderte Schalten über den Inhalt desselben auch für den elementaren Unterricht fruchtbringende Combinationen neue Bildungswege und vereinfachende Methoden zu schaffen. Demnach ist die neuerdings mehrfach gehörte Klage, daß die Universitäten zu ausschließlich auf die wissenschaftliche Bildung und zu wenig auf die pädagogische Vorbereitung des Candidaten Rücksicht nähmen, nicht berechtigt. Die Aufgabe der Universitäten, die Studierenden neben dem erforderlichen Material auch mit den Methoden und Problemen der einzelnen Wissenschaften vertraut zu machen, ist eine so reichhaltige, daß sie die gleichzeitige Verfolgung von Nebenzwecken nicht gestattet; und eine vorzeitige pädagogische Abrichtung des Candidaten würde, selbst wenn sie von dem Universitätsunterricht ge-

hofft werden könnte, nur zu einer Selbstgenügsamkeit und wissenschaftlichen Beschränkung führen, welche schließlich dem Unterricht die belebende Frische benehmen und an den höheren Schulen wenigstens auf Lehrer und Schüler gleich tödtend wirken müßte.

In welcher Weise nun die Universitäten die Wissenschaft zu lehren haben, das muß ihnen selbst überlassen bleiben und entzieht sich unserer Betrachtung. Nur der Wunsch mag gestattet sein, daß es den jungen Studenten nicht an Gelegenheit fehlen möge, sei es durch den näheren Verkehr mit ihren Universitätslehrern sei es durch encyklopädische und hodegetische Vorlesungen über den zweckmäßigen Gang ihrer Studien und über die allgemeinen Grundsätze und Ziele des von ihnen erwählten Fachs unterrichtet zu werden. Dagegen ziemt es sich wol bei der nicht seltenen und an sich natürlichen Neigung mancher Docenten, die Kraft ihrer Zuhörer ausschließlich für das von ihnen vertretene Fach in Anspruch zu nehmen, einige Andeutungen darüber zu geben, welche Wissenschaften für den Schulunterricht in naher Verwandtschaft stehen und deshalb auch von den künftigen Lehrern in einer bestimmten Verbindung betrieben werden sollten. Durch eine solche natürlich innerhalb bestimmter Schranken festzuhaltende Verbindung wird die gründliche Vertiefung in ein einzelnes Fach nicht gehindert; vielmehr ist zu behaupten, daß dem Studierenden aus der Berücksichtigung verwandter Fächer auch für seine Hauptwissenschaft ergänzende und belebende Gesichtspunkte erwachsen und keinenfalls gestattet die Vorbildung für das Lehramt an Gymnasien und Realschulen eine so abschließende Einseitigkeit, wie sie zur Vorbereitung auf den Lehrstuhl an Universitäten vielleicht geeignet oder wenigstens zulässig sein mag. Auch kann nicht zugegeben werden, daß es den Studierenden während eines vierjährigen Zeitraums — und so lange sollte allerdings jeder künftige Lehrer die Universität besuchen — an Zeit mangele neben ihrem Hauptfache einer verwandten Wissenschaft soweit obzuliegen, als es die Rücksicht auf ihren künftigen Lehrerberuf fordert, zumal eine solche Verbindung auch für ihre Fachwissenschaft von Nutzen ist. Es ist hierzu nur nöthig, daß sie ihre Studien von vorn herein planmäßig betreiben, wozu ihnen eben die erwähnte hodegetische Anleitung behilflich sein soll, und daß sie sich nicht allzu frühzeitig in einzelne Aufgaben versenken, zu deren wahrhaft fruchtbringender Lösung sie mindestens eines allgemeinen Verständnisses der gesammten von ihnen erwählten Wissenschaft bedürfen. Denn wie nützlich auch genaue Einzeluntersuchungen für die Förderung der Wissenschaft sind, so ziemt sich doch ihre Verfolgung nur für denjenigen, der den Umfang die Gliederung und die Methodik des betreffenden Fachs bis zu einem gewissen Grade durchdrungen hat, weil anderenfalls die Gefahr droht, daß

jene Untersuchungen gleich anfangs falsch angelegt und Quellen wie Hilfsmittel nicht genügend gewürdigt werden; und gerade die Meister der Wissenschaft haben von jeher subtile Einzelforschungen mit dem besten Erfolge und mit allgemeinem Gewinne angestellt. Ueberdies führt die vorzeitige Vertiefung in einzelne Fragen gar leicht zum Ueberdruß, weil sie die frische Anregung und den Genuß abschwächen, welchen der Jünger aus dem gesammten geistigen Gebiete seiner Wissenschaft schöpfen kann und soll.

Fragen wir nun nach diesen Erwägungen, welche Studiengebiete eine gemeinsame wenn auch nicht durchgängig gleich starke Berücksichtigung gestatten, so gesellt sich der klassischen Philologie je nach der Neigung der Studierenden die Kenntnis der deutschen Sprache oder der Geschichte ohne Schwierigkeit zu. Jene Verbindung ist sogar besonders wünschenswerth, weil die sprachgeschichtliche Betrachtung, welche doch allmählich auch für die alten Sprachen immer größere Geltung beansprucht, innerhalb und mittels des Studiums der deutschen Sprache schon zu festeren und klareren Methoden gediehen ist. Ebenso ist aber auch die Kenntnis der alten Geschichte und Geographie ein unabweisbares Bedürfnis für den klassischen Philologen, und umgekehrt kann der Historiker ohne sprachliche Kenntnisse und ohne eine bestimmte Vertrautheit mit dem Altertum den Aufgaben seines Fachs nicht genügen. Endlich ist für den Philologen auch die Combination seines Fachs mit der Philosophie statthaft und fruchtbar, nicht nur um der alten Philosophen willen, sondern weil ihm hierdurch überhaupt eine anregende und klare Einsicht in den Ideengehalt der alten und neuen Litteratur zuwächst und weil er durch die Philosophie lernt das allgemeine Wolgefallen an den Werken der Litteratur und Kunst auf bestimmte ästhetische Grundsätze zurückzuführen. Wie die Kenntnis des Altertums so bietet sich ferner für den Historiker auch das Studium der neueren Sprachen als eine willkommene Unterstützung seines Fachs dar; es ist ohnehin fast nothwendig, daß der französische Unterricht auf unseren Gymnasien, falls er seiner bisherigen Unfruchtbarkeit und Nebensächlichkeit entrissen werden soll, mit anderen Fächern in engere Verbindung trete. Die künftigen Lehrer der neueren Sprachen sollten sich aber niemals auf die Kenntnis des einzelnen Idioms etwa gar für eine sogenannte klassische Periode beschränken, sondern ihr Studium in enger Anlehnung an die alten Sprachen und nach sprachgenetischen Gesichtspunkten betreiben. Wenn schließlich an unseren Schulen der Religionsunterricht gar häufig in der Hand eines oder zweier Theologen ruht, welche höchstens das Hebräische mit demselben vereinigen, bei dem übrigen Unterricht aber nicht beteiligt sind, so ist dies für die Anstalten überhaupt wie auch für die religiöse

Bildung der Schüler insbesondere ein Uebel, welches nach Kräften abgestellt werden sollte. Der Religionslehrer wird mit erheblich größerer Wirkung arbeiten, wenn er zugleich befähigt ist, einen Teil des geschichtlichen, deutschen oder auch altsprachlichen Unterrichts und zwar gerade in den Klassen zu versehen, in welchen ihm der Religionsunterricht obliegt.

Aehnliche Verbindungen sind für die künftigen Lehrer der sogenannten exacten Wissenschaften nicht nur zulässig sondern sogar bis zu einem gewissen Grade unabweisbar. Wie sehr der Mathematiker geneigt sein möge und bei dem Umfange seiner Wissenschaft auch Anlaß habe, sich auf dieselbe zu beschränken, so wird er eine gründliche Kenntnis der Physik, mindestens des mathematischen Teils derselben nicht entbehren können, mithin auch mit der experimentellen Seite dieser Wissenschaft leidlich vertraut sein müssen. Die Physik bietet aber zahlreiche Anknüpfungspunkte mit der Mineralogie — und auch die Mathematik ist dem krystallographischen Teile derselben nicht fremd, — wie mit der Chemie und andererseits berührt sich die Chemie mit der Mineralogie und auch mit der Botanik und Zoologie, wenigstens mit der Physiologie der Pflanzen und Thiere, in vielfacher Weise. Somit ergeben sich hier mehrfache Combinationen, welche der wissenschaftlichen Bildung der betreffenden Lehrer sicher nicht schaden, für unsere Schulen aber um so größere Bedeutung besitzen, als die Beschränkung der mathematischen Lehrer auf ihr besonderes Fach sich zwar nicht in didaktischer wol aber in allgemein pädagogischer Beziehung häufig genug nachteilig erweist. Denn jede derartige Isolierung verleitet den Lehrer leicht, auf sein Fach ein ungebührliches und mit dem gesammten Erziehungszwecke unvereinbares Gewicht zu legen, und sie verhindert ihn überdies durch Heranziehung fruchtbarer und anregender Beispiele aus den nächstverwandten Fächern seinem Unterrichte die erforderliche Anschaulichkeit und Lebendigkeit zu geben.

Insbesondere sollten aber die Studierenden es niemals versäumen, sich mit der Geschichte der von ihnen erwählten Wissenschaft gründlich vertraut zu machen, soweit es die vorhandenen Hilfsmittel gestatten. Denn die Geschichte einer Wissenschaft bietet die innere Methodik derselben zwar nicht im Wege des Systems sondern in angewandter aber eben deshalb völlig sicherer Weise. Der Systematiker kann dem Irrtum, der Einseitigkeit und Unvollständigkeit, der Befangenheit in gewissen Lieblingsanschauungen verfallen; dagegen deckt die Geschichte einer Wissenschaft die Fortschritte, welche dieselbe in der Bestimmung ihres Umfangs und Begriffs, in der Entwickelung ihrer Aufgabe, in der Angemessenheit und Sicherheit der Methoden gemacht hat, um so klarer auf, als sich bei richtiger Behandlung die Stufenfolge dieser Fortschritte als nothwendig und innerlich begründet

herausstellen muß. Denn selbst die Abwege und Einseitigkeiten, denen die Wissenschaften in ihrem Fortgange zeitweilig verfallen, sind ja nicht willkürlich sondern sie haben ihre organischen Ursachen und Anknüpfungspunkte und sie führen überdies zu einer reineren und tieferen Auffassung der Wissenschaft zurück. Hiermit wird der Werth einer theoretischen Erörterung der verschiedenen Methoden jeder Wissenschaft keineswegs geleugnet noch herabgesetzt; allein diese Theorie wird ihre Beglaubigung und Erklärung doch immer der Geschichte der betreffenden Wissenschaft entnehmen müssen. Für den Jünger ist jedesfalls der Weg durch die Geschichte, wenn er nur hierbei der Theorie nie vergißt, zunächst lebendiger anziehender und unfehlbarer, so daß er nach Zurücklegung desselben das System seiner Wissenschaft mit reicherer Anschauung und größerer Sicherheit auffassen wird. Auf diese Weise wird sowol das subjective Belieben des einzelnen als die Einseitigkeit der Schulen abgewehrt; beides führt zu wissenschaftlichem Hochmuth und der hiermit nothwendig verbundenen Beschränktheit, wogegen die geschichtliche Betrachtung feste Ergebnisse und exacte Methoden schafft, welche uns der Mühe überheben, immer wider von neuem anzufangen. Der Universitätslehrer wird es z. B. nicht unterlassen, in der Encyklopädie der Philologie die Grundsätze der diplomatischen Kritik zu erörtern; allein wahrhaft lebendig und anschaulich werden diese Grundsätze doch erst durch die geschichtliche Darstellung des Verfahrens werden, welches die Philologen seit den Zeiten der Humanisten in der kritischen Behandlung der alten Texte beobachtet haben. Auch gewinnt der Studierende durch solche Beschäftigung mit der Geschichte seiner Wissenschaft am sichersten und geordnetsten die erforderlichen bibliographischen Kenntnisse, an denen es jetzt häufig genug mehr als billig mangelt. *)

§ 73.

Neben der Kenntnis seines besonderen Fachs und einer wenn auch begrenzten Bekanntschaft mit den nächst verwandten Wissenschaften, wie sie im vorigen Paragraphen gefordert ist, bedarf aber der Lehrer um der Würde seines Amtes, um seiner Stellung zu der Jugend und um der allgemeinen pädagogischen Aufgabe der Schule willen, noch einer gewissen *allgemeinen Bildung*, welche nachstehend näher bezeichnet werden soll. Es kann sich hierbei nicht um eine encyklopädische Breite, eine sogenannte all-

*) Leider fehlt es für die Mehrzahl der Schulwissenschaften noch an umfassenden und dem obigen Zwecke entsprechenden Darstellungen ihrer Geschichte; insbesondere ist hiermit die Philologie noch sehr im Rückstande. Um so gerechtfertigter ist der Wunsch, daß gerade die Meister dieser Wissenschaft es nicht verschmähen möchten sich dieser Aufgabe zu unterziehen.

seitige Bildung handeln; eine solche ist unnöthig, genau genommen auch unmöglich und die Forderung derselben würde die Candidaten des Schulamts nothwendig zur Oberflächlichkeit führen und ihrer berufswissenschaftlichen Ausbildung den größten Eintrag thun. Vielmehr kommt es nur darauf an, daß der Lehrer eine bestimmte nach allgemeinen Gesichtspunkten geregelte und bemessene Bildung in denjenigen Wissenszweigen besitze, welche ihm zu einer genauen Auffassung und ungestörten Erfüllung seiner Berufsaufgabe unentbehrlich sind. Ist aber das Ziel der Erziehung wesentlich wenn auch nicht ausschließlich ein ethisches, so wird sich in diesem Bezuge die Anforderung an den Lehrer auch wesentlich auf die ethischen Gebiete der Wissenschaft, d. h. auf Religion Philosophie und Geschichte beschränken dürfen. Daß außerdem diese Fächer vor allen übrigen geeignet sind, die allgemeine Bildung des Menschen zwar nicht zu erschöpfen aber zu gestalten und auf seine Denk- und Empfindungsweise einen maßgebenden Einfluß auszuüben, sollte keines Beweises bedürfen. Selbst die vaterländische Litteratur kann nicht als Ersatz jener Bildungsfactoren gelten, so reich ihr geistiger Inhalt auch ist und so wenig wir eine wirkliche Geistesbildung ohne ihre Kenntnis zu denken geneigt sind; denn die Würdigung ihres Gehalts hängt eben wesentlich von den Grundsätzen ab, welche wir aus jenen drei Fächern mitbringen. Dagegen verdient eine andere Frage, in welchem Umfange und namentlich in welcher Form jeder Lehrer sich die Kenntnis der Religion der Philosophie und der Geschichte behufs seiner allgemeinen Bildung angeeignet haben muß, eine nähere Beleuchtung. Daß er nämlich zu diesem Behuf bestimmter positiver Kenntnisse aus diesen Gebieten nicht entrathen kann, ist zwar selbstverständlich; allein das größere oder geringere Maß derselben bestimmt doch den Grad seiner allgemeinen Bildung nicht, vielmehr hängt dieselbe von den Gesichtspunkten ab, nach welchen er jene Kenntnisse sich angeeignet hat und für sein gesammtes Geistesleben zu verwerthen versteht.

Beginnen wir mit der Religion, so soll jeder Lehrer mit der Einteilung der Bibel und dem Inhalt der wichtigsten biblischen Bücher, mit den Grundlehren und den vornehmsten symbolischen Schriften seines Bekenntnisses, mit der allgemeinen geschichtlichen Entwickelung der christlichen Kirche und mit der Einrichtung des Kirchenjahrs soweit vertraut sein, um sich und anderen Rechenschaft von dem Grunde seines Glaubens geben zu können und um sich also mit Bewußtsein als ein Mitglied seiner Kirche zu fühlen. Hierzu sind eigentlich theologische Kenntnisse keineswegs erforderlich; der evangelische Lehrer wird aber mit Klarheit und Festigkeit wissen müssen, was die Rechtfertigung durch den Glauben bedeute, auf welchen biblischen Beweisstellen dieselbe ruhe und welche Entwickelungsstufen diese

Lehre in der Geschichte der Kirche durchlaufen habe. Dasselbe wird von dem Gesetz, der Trinitätslehre und den Gnadenmitteln nach Inhalt der heiligen Schrift, des lutherischen kleinen Katechismus und wenigstens nach einer allgemeinen Bekanntschaft mit der augsburgischen Confession gelten und mittels dieses Wissens wird er sich und anderen sagen können, weshalb er sich zu seiner Kirche bekenne und was ihn von anderen Confessionen scheide. Zu diesem Behufe bedarf er keiner ausgebreiteten und zeitraubenden theologischen Studien; Bibel und Katechismus legen sich selbst aus und es fehlt auch nicht an Darstellungen der Kirchengeschichte, welche bei aller Strenge und Reinheit der Auffassung durch ihre Wärme, ihren Ton und ihre Beziehungen zu der allgemeinen Entwickelung der Menschheit das Bildungsbedürfnis der gebildeten Welt ebenso anzuregen als zu befriedigen geeignet sind.*) Alle diese Forderungen sind eigentlich selbstverständlich; und wenn es leider unter den sonst gebildeten keineswegs an solchen fehlt, welche nicht klar wissen, weshalb sie dieser oder jener Kirche angehören und welche etwa den ganzen Unterschied zwischen der katholischen und evangelischen Confession nur in den greifbarsten Merkmalen der äußeren Kirchenverfassung sehen, so würde doch ein solcher Mangel an religiösem Bewußtsein bei einem Lehrer doppelt anstößig und auch schädlich sein. Denn das Lehrercollegium einer Anstalt soll einheitlich wirken; dies ist aber gerade betreffs der höchsten und schwierigsten Erziehungsaufgaben nicht möglich, wenn einzelne Lehrer nicht im Stande sind auf den gemeinsamen religiösen Boden aller Erziehung mit klarer Ueberzeugung zurückzugehen.

Der Mangel an allgemeiner philosophischer Bildung scheint nicht so schwer ins Gewicht zu fallen, da die fachwissenschaftlichen Studien jedes Lehrers zu Uebungen im logischen Denken reichlichen Anlaß bieten und auch sonst die Beschäftigung mit allgemeinen Grundsätzen fordern, deren Wurzel und einfachste Gestalt mittels philosophischer Gedankenbewegung gefunden wird. Und doch wird hoffentlich schon die Einleitung aller unserer

*) Hierher gehören z. B. die Vorlesungen über die Kirchengeschichte von Hagenbach, die Geschichte der Reformation in Schottland von Rudloff und für Lehrer insbesondere das Lehrbuch der Kirchengeschichte von Jacobi, dessen zweiter Teil leider noch immer auf sich warten läßt. Das wirksamste Bildungsmittel würden freilich die von dem preußischen Unterrichtsministerium (Erl. v. 10. Mai 1856) angeregten religionswissenschaftlichen Vorlesungen auf unseren Universitäten bieten, wenn dieselben nur in einiger Allgemeinheit und mit Ausdauer gehalten würden. Unsere Professoren der Theologie sollten doch bedenken, wie überaus wichtig für die religiöse und kirchliche Haltung der gebildeten Stände der Zustand des religiösen Bewußtseins innerhalb unserer höheren Schulen und ihrer Lehrercollegien ist. Mit dem bloßen Tadel ist aber nichts gethan, wenn nicht die zunächst zur Arbeit berufenen die Hand ans Werk legen. Schleiermacher verstand die Bedürfnisse seiner Zeit anders und besser.

Betrachtungen zur Genüge dargethan haben, daß der Lehrer weder in didaktischer noch in allgemein pädagogischer Hinsicht seinen Weg mit Sicherheit verfolgen kann, wenn er nicht mit der Psychologie wenigstens soweit vertraut ist, um den geistigen Organismus seiner Zöglinge klar auffassen zu können. Dasselbe würde auch von der philosophischen Ethik gelten, wenn hier nicht die eben geforderte religiöse Allgemeinbildung ergänzend hinzuträte. So viel bleibt also unerläßlich, daß der künftige Lehrer mit den Gesetzen der formalen Logik und mit den Hauptthatsachen und dem Zusammenhange der Psychologie ausreichend bekannt sein muß, und wenn von ihm auch ein tieferes und ausgebreiteteres Studium der Philosophie nicht gefordert werden kann, so wird er doch außerdem den Beweis liefern müssen, daß er ihren allgemeinen Entwickelungsgang kennt und wenigstens ein philosophisches Werk von bleibender Bedeutung mit wirklichem Verständnis gelesen hat. Dazu genügt freilich nicht, daß der Candidat kurz vor der Prüfung sich die Kenntnis der formalen Denkgesetze und einen Ueberblick über die Geschichte der Philosophie hastig anzueignen suche; eine derartige Arbeit verträgt sich nicht mit dem Wesen der Philosophie und ist überhaupt unersprießlich. Vielmehr wird es der geeignetere Weg sein, daß der künftige Lehrer während seines sonstigen Studiums sich allmählich und mit teilnehmendem Nachdenken in den Besitz der bezeichneten philosophischen Gebiete setze; er wird hierdurch nicht nur, wie sich von selbst versteht, sich die erforderliche philosophische Bildung sicherer aneignen, sondern er wird auch durch die fortwährende und sich von selbst ergebende Wechselbeziehung zwischen der Philosophie und seinem besonderen Studienfach für das letztere eine größere Klarheit und reichere Anregung gewinnen. Wenn beispielsweise der Philologe Platon und die philosophischen Schriften Ciceros liest, so wird die gleichzeitige Beschäftigung mit der Philosophie ihn auch zu einem gründlicheren Verständnis des Inhalts dieser Werke befähigen und hierdurch widerum zu einer sichereren und zusammenhängenderen Auffassung ihres sprachlichen Ausdrucks leiten; und ebenso wird er dann vielfach angeregt werden, für die Würdigung der alten Dichter die letzten und allgemeinsten Grundsätze in der Aesthetik aufzusuchen. Zeit und Nachdenken erfordert allerdings die Philosophie auch in dieser Beschränkung; indes sie ersetzt diesen Aufwand reichlich durch die größere Klarheit der geistigen Auffassung und die hiermit verbundene Befriedigung im Arbeiten.

Am wenigsten streitig dürfte die Forderung allgemeiner Bildung in der Geschichte sein, da eine solche von jedem gebildeten Menschen erwartet wird; überdies ist dieselbe durch einen gut geordneten Schulunterricht hinreichend vorbereitet. Es genügt deshalb festzustellen, daß diese Bildung einen klaren Ueberblick über die Entwickelung der Hauptculturvölker alter

und neuer Zeit und die Kenntnis der wichtigsten Thatsachen umfassen muß: auch ist es nicht zuviel verlangt, daß der Candidat von den vortrefflichen Geschichtswerken, mit denen uns die neuere historische Litteratur so reich beschenkt hat, wenigstens eines mit aufmerksamer Teilnahme gelesen haben sollte. Indes ist die Bemerkung nicht überflüssig, daß mit dieser geschichtlichen Bildung auch ein entsprechendes geographisches Wissen verbunden sein muß; ohne dieses ist jene unklar und unvollständig und der Lehrer vor jeweiliger empfindlicher Verlegenheit nicht sicher.

Die Forderung, daß der Candidat sich schon vor der Prüfung eine bestimmte Bekanntschaft mit der Pädagogik erwerben müsse, wird nicht sowol aus Rücksicht auf die nothwendige Allgemeinbildung als auf den künftigen Beruf erhoben. Schon oben ist indes bemerkt, daß die Universitätszeit im wesentlichen der Wissenschaft gebühre und durch genauere Anweisungen für die Pädagogik nicht verkürzt noch zersplittert werden dürfe. Auch würden besondere Veranstaltungen für die pädagogische Ausbildung der künftigen Lehrer um so wirkungsloser sein, je ferner dem Studierenden die Unterrichtspraxis mit ihrer lebendigen Erfahrung steht und stehen soll. Denn es ist deutsche Art, daß der Jünger des Lehramts zuerst und möglichst ausschließlich mit der Idealität der Wissenschaft erfüllt werde, bevor er an eine praktische Verwerthung derselben denke. Wenn demnach der Studierende sich eine philosophische Vorbildung in der oben bezeichneten Ausdehnung angeeignet und namentlich eine klare Einsicht in die Thatsachen der Psychologie gewonnen hat, so genügt für ihn eine allgemeine Bekanntschaft mit der Theorie der Pädagogik und eine geschichtliche Kenntnis der wichtigeren neueren pädagogischen Systeme seit der Reformation nach ihren Grundsätzen und ihrem Einflusse. Hierzu kann ihm eine Universitätsvorlesung oder das Lesen weniger geeigneter Bücher verhelfen (vergl. § 25); dem Philologen bietet außerdem die Geschichte seiner Wissenschaft und namentlich des Humanismus seit dem vierzehnten Jahrhundert eine willkommene und natürliche Hilfe.

In den staatlichen Prüfungsordnungen wird meistens von den Candidaten noch soviel Kenntnis des Lateinischen und Französischen gefordert, daß sie ein leichteres in diesen Sprachen geschriebenes Werk verstehen können; außerdem sollen sie mit der neueren deutschen Litteratur seit Klopstock einige Bekanntschaft besitzen. Allein alles dieses erfordert keine besondere Arbeit; es genügt, daß die Candidaten ihre Schulbildung in diesen Fächern festhalten und gelegentlich erweitern, wozu sich ja die Anlässe und Anregungen reichlich darbieten. Irgend welche Anstrengung, durch welche das Fachstudium beeinträchtigt werden könnte, ist hiermit nicht verbunden; es bedarf also hierfür weder besonderer Bestimmungen noch einer genaueren Anleitung.

§ 74.

Der Staat ist berechtigt und verpflichtet, die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtscandidaten durch besondere Prüfungsbehörden zu ermitteln und die maßgebenden Grundsätze für diese Prüfung festzustellen. Geschieht dieses im wesentlichen durch die Lehrer der einzelnen Fachwissenschaften und nach dem Gutachten derselben, so fällt die Gefahr hinweg, daß das Prüfungswesen in veralteten Ordnungen verknöchere und die Ergebnisse der lebendigen Wissenschaften von unseren Schulen fern halte; und wenn andererseits die Examinatoren sich gegenwärtig erhalten, daß sie es nicht mit Meistern sondern mit Jüngern der Wissenschaft zu thun haben, welche zwar in die Aufgaben und Methoden ihres Fachs eingeweiht sein sollen aber unmöglich den Stoff desselben in seinem ganzen Umfange innehaben können, so ist auch für die Candidaten keine Ueberbürdung zu besorgen. Beides ist von äußerster Wichtigkeit, aber auch so selbstverständlich, daß ein dauernder Misbrauch kaum möglich ist. Die fortschreitende Wissenschaft, vertreten durch unsere Universitätslehrer, wird immer soviel Kraft haben, um veraltete Satzungen zu durchbrechen; und die prüfenden wissen aus ihrer Universitätswirksamkeit genau, was sie ihren Schülern nach einer vierjährigen Studienzeit zumuthen dürfen. Einseitige und übertriebene Forderungen werden überdies durch die Möglichkeit abgewehrt, die Prüfungsbehörden in zeitweiligem Wechsel anders zusammenzusetzen. Auch ist es für das weitere wissenschaftliche Streben wie für die pädagogische Thätigkeit der jungen Lehrer nothwendig, daß sie nicht überarbeitet und abgetrieben in ihren Beruf eintreten. Sie sollen vielmehr für die gerade anfangs so schwierige Aufgabe geistige Frische und die Lust zu kräftigem Wirken mitbringen und sie sollen, wenn dies überhaupt möglich wäre, nicht etwa gesättigt mit dem Stoffe ihrer Wissenschaften von der Universität entlassen werden, sondern sie sollen das Geschick das Begehren und die Kraft zu weiteren Forschungen in sich aufgenommen und gestärkt haben.

Glücklicherweise gestatten die Schulwissenschaften weniger als irgend ein anderer Erkenntniszweig eine tumultuarische und handwerksmäßige Vorbereitung und eine eigentliche Abrichtung für die Lehramtsprüfung ist bei der Ausdehnung der einzelnen Prüfungsfächer und ihrer festen inneren Gliederung nicht denkbar. Man mag geschichtliche und sprachliche Thatsachen oder mathematische Lehrsätze mit oberflächlicher Auffassung auswendig lernen können; allein die Fertigkeit, einen schwierigeren Klassiker mit wirklichem Verständnis zu lesen oder gar den Gang der alten Litteratur in seinem Zusammenhange zu würdigen, die historischen Quellen zu behandeln oder die innere Beziehung der mathematischen Disciplinen zu verstehen

und ihre Aufgaben zu lösen, kann nicht in hastiger und ungeordneter Arbeit sondern nur durch stetige und methodische Anstrengung und vielfache Uebung erworben werden. Eben deshalb ist aber auch den Candidaten zu empfehlen, daß sie von Zeit zu Zeit und bei einem geeigneten Ruhepunkte Umschau über ihre bisherigen Studien halten, um durch Zusammenfassen des errungenen und eine geeignete von Nachdenken getragene aber nicht mechanische Widerholung sich Klarheit der allgemeinen Auffassung und Sicherheit in der Verwerthung des erlernten zu verschaffen. Es ist ferner schon oben vor der frühzeitigen Versenkung in einzelne Aufgaben und Untersuchungen gewarnt, welche den Blick von dem ganzen der Wissenschaft ablenken und eben deshalb erst dann mit Erfolg an sich und ohne Schaden für die gesammte Bildung der Studierenden angestellt werden können, wenn diese eine nach Ausdehnung und Tiefe sichere und ausreichende Grundlage in ihrer Wissenschaft gewonnen haben. Insbesondere sind die jungen Philologen auf die Nothwendigkeit einer geordneten und verhältnismäßig ausgedehnten Lectüre der Klassiker aufmerksam zu machen. Allerdings kann von ihnen nicht verlangt werden, daß sie sämmtliche alten Schriftsteller in chronologischer Folge und unter Einschaltung der betreffenden alten Hilfsmittel an Scholien, Wörterbüchern und dergleichen lesen; dieser von den holländischen Philologen des vorigen Jahrhunderts aufgestellte Grundsatz hat für den gereifteren Philologen und bei ausgedehnteren Untersuchungen seine Geltung, kann aber von dem Jünger der Wissenschaft während der Universitätszeit nicht durchgeführt werden. Dagegen ist ein entsprechendes Verfahren mit der erforderlichen Beschränkung schon den Studierenden insoweit zu empfehlen, daß sie von den hervorragendsten und für die Anschauung des Altertums wie für den Schulunterricht bedeutendsten Schriftstellern ausgehen und an diese vorwärts oder rückwärts diejenigen Werke anschließen, welche mit jenen zu derselben Litteraturgattung gehören und für das Verständnis derselben nach ihrer Entwickelung und nach den sprachlichen Darstellungsmitteln unentbehrlich sind. Hierbei bietet sich denn auch Gelegenheit die zu dem betreffenden Fache gehörenden Lexikographen und Scholiasten soweit zu benutzen, daß der Studierende seine Kenntnisse wissenschaftlich begründe und zugleich eine genügende Litteraturkenntnis erlange. Hierdurch erlangt er den doppelten Gewinn, daß er quellenmäßig arbeiten lernt und daß sein Wissen ungeachtet der wachsenden Ausdehnung in sich zusammenhängend bleibt. Außerdem ist bei dem jetzigen Stande der Dinge die Mahnung an die jungen Philologen nicht überflüssig, sich in geordneter Weise und mit Nachdruck im schriftlichen und mündlichen lateinischen Ausdrucke zu üben. Daß solche Uebungen unbedingt nothwendig sind, um zu einer verhältnismäßig ausreichenden Herrschaft über diese Sprache zu ge-

langen, wird wol nicht bestritten werden; sie müssen aber gegenwärtig um so sorgfältiger und nachdrücklicher sei es in Auszügen aus den Klassikern, durch Retroversionen oder in freier Darstellung betrieben werden, je mehr der Gebrauch der lateinischen Sprache bei der Abfassung wissenschaftlicher Werke abgenommen hat und je wichtiger doch die fertige Handhabung derselben durch den Lehrer für den Schulunterricht bleibt. Auch im Griechischen sind die Schreibeübungen nicht zu unterlassen, sowol um der genaueren Erkenntnis dieser Sprache willen als aus Rücksicht auf die späteren Schulerfordernisse; hierfür werden indes Retroversionen oder gelegentliche Auszüge aus den griechischen Schriftstellern hinreichen.

Die vorstehenden Bemerkungen, welche leicht durch ähnliche für die übrigen Wissenschaften ergänzt werden könnten, machen nicht den Anspruch die Anordnung der Universitätsstudien genau zu bestimmen; dies muß wie schon oben bemerkt ist, den Professoren überlassen bleiben. Sie haben vielmehr nur den Zweck, mittelbar auf einige Mängel hinzuweisen, welche gegenwärtig in der Ausbildung der jungen Philologen nicht selten hervortreten und doch in der angegebenen Weise ohne besondere Anstrengung und mit Nutzen für ihr wissenschaftliches wie ihr Berufsziel vermieden werden können. Hat aber der Candidat in dieser Art Sicherheit in der Methodik seines Fachs, eine entsprechende formale Fertigkeit und an positiven Kenntnissen soviel erlangt, als billigerweise von einem Jünger der Wissenschaft nach vierjährigem Studium erwartet werden kann, so bedarf es keiner oder doch nur einer leichten besonderen Vorbereitung für den Tag der Prüfung; wenige zusammenfassende Widerholungen werden hinreichen, um ihm das erlernte zu vergegenwärtigen und einen klaren Ueberblick über sein Fach zu sichern. Sämmtliche Zweige desselben durchdrungen oder auch nur mit einiger Gleichmäßigkeit behandelt zu haben kann von ihm keineswegs gefordert werden; um so weniger hat er nöthig, durch ungeordnetes und angestrengtes Arbeiten in der letzten Zeit sich noch mit denjenigen Disciplinen vertraut machen zu wollen, welche von seinem Studiengange weiter abliegen und für seinen künftigen Beruf von minderer Bedeutung sind. Denn wenn die von der Universität z. B. bei den Promotionen veranstalteten Prüfungen lediglich einen wissenschaftlichen Charakter tragen mögen, so hat doch die Staatsprüfung bei aller Achtung vor der Wissenschaft und bei aller gebührenden Berücksichtigung ihrer eigentümlichen Ziele hauptsächlich den Zweck zu ermitteln, bis zu welchem Grade die Candidaten sich zum Lehramt tauglich gemacht haben.

§ 75.

Es sollte der Bemerkung nicht bedürfen, daß mit der bestandenen Prüfung die wissenschaftliche Bildung der Lehrer nicht abgeschlossen ist. Kann die Universität in der beschränkten Zeit nur die freilich festen und ausgedehnten Grundlagen der Wissenschaft überliefern, so versteht sich von selbst, daß auf denselben weiter gebaut werden soll; das verlangt nicht nur die Wissenschaft sondern ebenso gebieterisch die Schule und schließlich auch die Rücksicht auf die eigene Befriedigung des Lehrers. Betreffs der Wissenschaft bedarf dies keines Beweises; aber auch für die Schule ist es durchaus erforderlich, daß der Lehrer fortwährend um Erweiterung und Vertiefung seines Wissens sich bemühe und daß er mit den Fortschritten in der wissenschaftlichen wie in der didaktischen Methodik seines Fachs vertraut bleibe. Denn wie die Wissenschaft so verträgt auch die Schule keine handwerksmäßige Behandlung, welche sich auf eine hergebrachte Technik beschränkt und dieselbe nur fertiger zu handhaben und im einzelnen auszuputzen unternimmt. Vielmehr befähigt gerade der stetige Verkehr mit der Wissenschaft und zwar er allein den Lehrer, seinem Unterricht die erforderliche lebendige Anschauung und anregende Kraft zu geben und mittels der tieferen Sachkenntnis zugleich fruchtbarere Gesichtspunkte für die Auswahl und Behandlung des Lehrstoffs zu gewinnen. Vergleichen wir die jetzigen Lehrpläne unserer Gymnasien mit denen vor dreißig bis vierzig Jahren, so finden wir, daß dem mathematischen Unterricht neue Disciplinen z. B. Teile der neueren Geometrie eingereiht, daß damals viel gelesene Werke des Altertums durch andere ersetzt sind und daß die Methoden und zum Teil auch das Ziel der lateinischen Stilübungen sich wesentlich verändert hat, daß der Geschichtsunterricht mit anderen Hilfsmitteln arbeitet und Zwecke verfolgt, welche damals unerhört waren und selbst für äußerst bedenklich gegolten haben würden. Gehen wir den Ursachen dieser bedeutenden Unterschiede nach, so läßt sich leicht erkennen, daß der Fortschritt der Unterrichtsmethode überall der Entwickelung der Wissenschaft auf dem Fuße nachgefolgt ist, daß also die Förderung unserer Gymnasien nicht oder doch nur zu einem verhältnismäßig geringen Teile der formalen Ausbildung der Methode sondern vielmehr dem Streben der Lehrerwelt verdankt wird, an den Fortschritten der Wissenschaft sei es helfend oder auch nur aufnehmend lebendigen Anteil zu nehmen. Und ebenso bedarf der Lehrer um seiner eigenen Zufriedenheit willen, daß er sich mit der stets verjüngenden Kraft der Wissenschaft fort und fort tränke: nicht zwar allein aber doch besonders durch diesen fortströmenden Quell sichert er sich die Idealität der Gesinnung und des Strebens, welche ihn in den schweren Mühen des

Berufs immer von neuem erfrischt und gegen das tödtende Gefühl sichert, das, was er zehnmal gelehrt, zum elften Male in derselben Weise vortragen zu müssen. Wolverstanden: diese wissenschaftliche Beschäftigung ist nicht etwa ein äußeres Erholungsmittel, gleichsam eine Abwechselung inmitten der sonstigen Einförmigkeit seines Amtes, sondern sie befähigt und zwingt ihn sogar, seine Berufsarbeiten in stets neue und bessere Formen zu gießen, sie flößt ihm also nicht einen Widerwillen gegen den täglich und jährlich widerkehrenden Unterricht ein, sondern sie sichert ihm die Einheit des geistigen Seins und Strebens, welche zu wahrer Zufriedenheit unentbehrlich ist. Man wende nicht ein, daß der elementare Unterricht doch seine festen ein für allemal gezogenen Bahnen habe und von den Fortschritten der Wissenschaft nicht berührt werde. Dies ist völlig falsch, wie z. B. selbst ein oberflächlicher Blick auf unsere früheren und jetzigen Schulgrammatiken darthut; und gerade jetzt lehrt die vielfach behandelte Frage, welche Ergebnisse der Sprachvergleichung in die Schulen einzuführen seien, daß auch die Anfänge des Unterrichts sich der umgestaltenden Kraft der Wissenschaft nicht entziehen können. Es soll hiermit nicht die übrigens nicht so häufige Thatsache geleugnet werden, daß manche Mitglieder des Lehrstandes mit ihrer Liebe vorwiegend der Wissenschaft gehören und sich nur ungern von derselben zu der täglichen Berufsarbeit wenden, ja sich derselben durch jene entfremden lassen. Allein diesen mangelt es überhaupt an hingebender Liebe oder an Geschick für den Jugendunterricht, so daß sie besser gethan hätten eine rein wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen; und selbst für diese Lehrer wird in der Mehrzahl der Fälle die Wissenschaft die Trösterin sein, welche sie über den Schmerz einer verfehlten Berufswahl hinweghebt. Der wahre Lehrer wird durch diese Ausnahmen nicht berührt, ihm gilt die Wissenschaft nicht nur an sich sondern ebenso vermöge ihres innigen Verbandes mit dem Jugendunterricht als die Lebensgefährtin, der er nach beiden Seiten stets neue Erfrischung zu danken hat.

Wenn dem aber so ist, so fragt sich, weshalb bei manchen Lehrern die Liebe zur Wissenschaft, mit welcher sie unzweifelhaft in das Lehramt getreten sind, doch früher oder später erlischt zum gleich großen Schaden für ihren Beruf wie für ihre innere Befriedigung. Die Antworten liegen nahe genug: das Uebermaß der amtlichen Arbeit, die abgeschiedene Lage des Wohnorts und demgemäß der Mangel an wissenschaftlichem Verkehr, die Aermlichkeit der litterarischen Hilfsmittel, das geringe Gehalt, welches den Lehrer nöthigt seine kärgliche Mußezeit auf Privatstunden zu verwenden, — alles dieses, sei es einzeln oder im Verein vorhanden, erklärt hinlänglich, weshalb die wissenschaftlichen Studien langsamer und in immer größeren Zwischenräumen ihren kümmerlichen Fortgang nehmen, bis sie

endlich aus Verzweiflung, nunmehr noch den Fortschritten der Wissenschaft nachkommen zu können, gänzlich bei Seite geschoben und durch den leidigen und unwahren Trost ersetzt werden, daß es für den wahren Pädagogen auf die Tiefe der Gelehrsamkeit nicht ankomme. Daß die genannten Ursachen häufig genug obwalten, ist leider wahr; es entsteht aber die weitere Frage, ob sie nicht zu beseitigen oder wenigstens in ihrer geschilderten Wirkung zu überwinden sind, und beides muß Ausnahmefälle abgerechnet unbedingt bejaht werden. Was zunächst die äußere Lage vieler Lehrer anlangt, welche sie zu Nebenerwerb nöthigt, so ist es Sache des Staats und der Commune, dieselbe soweit zu verbessern, daß der Lehrer sich ungehindert seiner Berufsaufgabe widmen kann; auch wird schwerlich geleugnet werden, daß gegenwärtig die Patrone sich dieser Verpflichtung bewußt sind und sie nach Kräften und mit Erfolg zu erfüllen streben. Dasselbe gilt im wesentlichen von dem Uebermaß der Arbeit und der hierdurch erforderten Vermehrung der Lehrkräfte; wenn diesem Bedürfnis bei dem augenblicklich starken Schülerzudrange zu unseren höheren Schulen nicht in gleichem Schritte nachgekommen werden kann, so darf einer solchen Uebergangszeit eine bleibende Geltung nicht eingeräumt werden.

Diese beiden Ursachen sind also allmählich zu beseitigen; die Wirkung der übrigen kann aber durch die Thatkraft der Lehrer selbst überwunden werden. Es ist zunächst einfach unrichtig, daß es selbst in der abgeschiedensten Stadt dem Lehrer an wissenschaftlichem Verkehr fehle; er steht vielmehr in einem gar nicht so kleinen Collegium von Männern, welche im wesentlichen das gleiche Ziel verfolgen und die gleiche oder doch eine eng verwandte Bildung haben, und selbst die Lehrer eines einzelnen Fachs, wie z. B. der Mathematik, sollen und dürfen bei ihren Amtsgenossen soviel Teilnahme voraussetzen, um sie für die allgemeinen Aufgaben und Gesichtspunkte der eigenen Wissenschaft erwärmen und zum belebenden Gedankenaustausch geneigt machen zu können. Es kommt nur darauf an und ist übrigens Pflicht jedes Collegiums, insbesondere allerdings seines Directors, die Einigkeit, welche ohnehin das Lebenselement der Gesammtheit ist, auch für die wissenschaftlichen Bestrebungen fruchtbar zu machen. Hierzu bieten regelmäßige wissenschaftliche Zusammenkünfte, welche nicht dringend genug empfohlen werden können, gemeinsame Lectüre, die gegenseitige Unterstützung bei verwandten Arbeiten so reichlichen Anlaß, daß es lediglich des Entschlusses bedarf diese Mittel zu benutzen, um außer dem nächsten Zwecke auch die herzliche Eintracht in dem Collegium als die erquicklichste Frucht zu pflücken.

Und im Grunde ist die andere Entschuldigung, daß es an litterarischen Hilfsmitteln mangele, ebenso wenig zutreffend. Für schriftstellerische Thä-

tigkeit bedarf es allerdings in der Regel eines größeren Büchervorraths, als unsere Gymnasialbibliotheken zu bieten vermögen. Hat aber ein Lehrer zu solchen Arbeiten besondere Neigung und Anlage, so liegt ihm auch der Versuch ob, sich den ohnehin gar nicht so schwierigen Weg zur Benutzung der Centralbibliotheken in den Hauptstädten der Provinz oder der Monarchie zu eröffnen;*) und überdies wie wir im Leben uns überall nach der Decke strecken müssen, so haben wir auch unsere wissenschaftlichen Arbeiten nach dem Maße der gegebenen Hilfsmittel zu wählen und einzurichten. Selbst in solcher Beschränkung fehlt es an lohnenden Aufgaben nicht; es kommt nur auf Umsicht in der Wahl derselben und auf stetige Thatkraft in ihrer Durchführung an. Allein derartige schriftstellerische Leistungen werden gar nicht von jedem Lehrer gefordert, wie sehr sie auch dem Stande zur Zierde und der Wissenschaft zur Förderung dienen; es handelt sich vielmehr nur darum, daß der Lehrer auf dem gelegten Grunde rüstig fortarbeite und sich mit den wesentlichen Fortschritten innerhalb seines Fachs in Bekanntschaft erhalte. Hierzu bietet aber die eigene Büchersammlung und die Bibliothek der Anstalt, wie eng bemessen auch die Mittel zu ihrer Ergänzung seien, immer noch reichliche Gelegenheit. Vorläufig ist z. B. noch keine Noth, daß der reiche Stoff, welchen die alten Schriftsteller für sprachliche und antiquarische Untersuchungen enthalten, auch nur annähernd ausgeschöpft sei; hierzu genügen aber die wichtigsten Textausgaben, deren Anschaffung wenn nicht dem einzelnen Lehrer so doch der Gymnasialbibliothek wol zugemuthet werden darf, und ähnliches läßt sich von den übrigen Wissensfächern sagen. Namentlich setzen uns wenige aber gut gewählte Zeitschriften, welche in keiner Anstaltsbibliothek fehlen sollen, in den Stand von den neu auftauchenden Aufgaben der Wissenschaft Kenntnis zu erhalten, und somit fehlt es an Anregung des eignen Strebens nicht. Insbesondere mag noch auf ein Mittel hingewiesen werden, welches bei richtiger Anwendung der Fortbildung der Lehrer sehr förderlich ist. Es ist im ganzen selten, daß die Candidaten die Universität verlassen, ohne für ein bestimmtes Fach oder eine besondere Aufgabe ihrer Wissenschaft eine gewisse Vorliebe gewonnen zu haben. Hieran haben dieselben in ihrem ferneren Streben anzuknüpfen und sich durch die ursprünglich allerdings großen Schwierigkeiten ihres neuen Berufs sich nicht soweit von jener Neigung ablenken zu lassen, um dieselbe ganz aufzugeben. Rückt

*) Dem Verfasser ist aus eigener Anschauung mehr als ein Beispiel bekannt, daß wissenschaftlich bedeutende und von reicher Belesenheit zeugende Werke von Lehrern in kleinen und abgeschiedenen Städten herausgegeben sind, deren Thatkraft und Fleiß sich denn auch größere Bibliotheken zugänglich zu machen wußte.

auch anfänglich die Arbeit nur langsam vor, genug daß sie fortschreitet und in ihrem Verlauf neue Gesichtspunkte und Anlaß zu neuen Untersuchungen bietet, durch deren allmähliche Lösung sich der junge Lehrer befriedigt und zu fernerer Arbeit ermuthigt fühlt. Selbst das beschränkteste Feld, selbst die kritische oder exegetische Behandlung eines Schriftstellers oder die Beobachtung seines Sprachgebrauchs, die Bearbeitung eines bestimmten mathematischen oder physikalischen Problems werden sich in ihrem Fortgange fruchtbar genug erweisen, um die wissenschaftliche Neigung des Lehrers immer wider zu beleben und den Faden seiner Arbeiten nicht abreißen zu lassen. Auf diese Stetigkeit ist aber das größte Gewicht zu legen; nur darauf hat man zu achten, daß man sich nicht vorzeitig in abstruse Aufgaben versenke, deren Bearbeitung entweder kein sicheres Ergebnis verspricht oder selbst im Falle der Lösung keine erhebliche Frucht erwarten läßt. Hiergegen kann aber nur die gesunde und wolgeordnete Bildungsgrundlage schützen, welche der Studierende der Universität verdanken soll.

Kapitel 2.

Die Berufsbildung.

§ 76.

Wenn oben (§ 73) für den Studierenden neben der bezeichneten philosophischen Bildung eine allgemeine Beschäftigung mit der theoretischen Pädagogik und der geschichtlichen Kenntnis ihrer neueren Systeme seit der Reformation als ausreichend erachtet worden ist, so tritt doch mit dem Beginn seiner Berufsthätigkeit um so ernster die Forderung an ihn heran, sich nunmehr mit den Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts und mit der Entwickelung insbesondere unseres höheren Schulwesens genau und gründlich bekannt zu machen. Hierzu verhilft ihm das aufmerksame Lesen der besten einschlagenden Werke (vergl. § 25), aus denen er bei einiger Hingabe bald die Ueberzeugung gewinnen wird, daß die Pädagogik nicht, wie noch manche zu meinen scheinen, eine äußere Anhäufung einzelner Regeln und Kunstgriffe oder gar eine wüste und unerquickliche Aufeinanderfolge willkürlicher und unter einander wenig zusammenhängender Systeme biete. Sondern er wird erkennen, daß diese Systeme in ihrer Folge sich mit Nothwendigkeit aufnehmen und ablösen und in ihrer Gesammtheit eine

stetige Entwickelung und Vertiefung der Erziehung aufweisen; und ebenso kann ihm bei aufmerksamer Beobachtung nicht entgehen, daß die verschiedenen pädagogischen Reformversuche in Uebereinstimmung mit der geschichtlichen Bewegung der Menschheit und des eigenen Volks überhaupt auftreten. Diese Ueberzeugung ist aber dem jungen Lehrer durchaus nothwendig; denn sie bewahrt ihn vor dem vorschnellen Eifer, seinerseits sofort mit neuen Methoden reformatorisch vorgehen zu wollen, oder vor der noch unglücklicheren und folgenschwereren Einbildung, daß es bei dem lauten und heftigen Widerspruch der pädagogischen Lehren unter einander unnütz oder gar unmöglich sei, nach einer festen objectiven Methode zu suchen und daß deshalb jeder Lehrer seine eigene Methode haben und sich bilden müsse, welche sich lediglich in ihm verkörpere. Dieser doppelte Irrtum, welchem allerdings die Adepten jeder Kunst so leicht verfallen,*) muß erst gründlich abgethan sein, bevor der Lehrer auf ein bewußtes und stetiges Fortschreiten in seiner Berufsarbeit mit Sicherheit hoffen darf; und hierzu ist ihm eben ein sorgfältiges Studium der systematischen Pädagogik und der Geschichte des Erziehungswesens, widerum hauptsächlich seit dem Widererwachen der Wissenschaften unerläßlich. Daß hierfür auch eine biographische Kenntnis bedeutender Schulmänner und die Beschäftigung mit dem Schulwesen fremder Staaten und Völker sehr förderlich ist, mag nochmals in Erinnerung an eine frühere Bemerkung betont werden.

Hat der junge Lehrer auf diese Weise eine zusammenhängende und geschichtlich begründete Bildung in der allgemeinen Pädagogik und Didaktik gewonnen, so wird er nunmehr mit sicherem Verständnis auch in die Erwägung pädagogischer Tagesfragen eintreten können, wie sie in guten Fachzeitschriften und in den Schulprogrammen erörtert werden. Es ist leider nicht zu leugnen, daß in dieser Litteratur häufig genug immer wider Fragen und Gesichtspunkte auftreten, welche längst abgethan sein sollten und in Wahrheit auch schon erledigt sind. Dies rührt eben daher, daß ein Teil

*) Die Dilettanten freilich noch mehr. Es ist wahrhaft erbärmlich anzusehen, wie jetzt die unberufenen in hellen Haufen und mit lautem Geschrei sich herandrängen, um ohne jede systematische Vorbildung, ja auch nur ohne den Versuch ernsten Nachdenkens Anordnungen auf dem Gebiete des Schulwesens zu verurteilen, welche sie weder an sich noch in ihrem Zusammenhange mit den sonstigen Factoren der Erziehung zu würdigen verstehen, und um Vorschläge zu machen, welche mit der Entwickelung der Menschheit und mit dem Fortschritt des Unterrichts sich in grellem Widerspruch befinden. Daß man einige Zeit zu einem Schuster in die Lehre gegangen sein müsse, um einen Schuh anfertigen zu können, hat freilich schon Sokrates gelehrt; aber die Schlußfolgerung desselben Weisen, daß ein ähnliches Studium doch wol auch für die schwierigste und reichste aller Aufgaben, für die Menschenbildung erforderlich sei, scheint heute noch auf ebenso harte Köpfe zu stoßen wie damals.

der Lehrerwelt einer gründlichen Beschäftigung mit der theoretischen Pädagogik abhold ist, und doch kann nur diese zu einer klaren Erkenntnis der letzten Ziele und der allein richtigen Wege zu denselben führen und vor subjectiver Willkür und ungeordneten Versuchen bewahren. Jene systematische Vorbildung wird nun den jungen Lehrer befähigen, das abgethane rasch zu erkennen, das willkürliche auszuscheiden und selbst aus der erneuten Behandlung bestimmter Aufgaben den pädagogischen oder didaktischen Fortschritt herauszufinden. Insbesondere hat er bei dem Lesen der Programme seinen Blick auf die Anordnung der Lehrpensa zu richten und die mitgeteilten Aufgaben für die schriftlichen Arbeiten zu beachten; er kann mit Leichtigkeit sich aus denselben eine ausgewählte Sammlung zusammenstellen und sich somit für eine seiner schwierigsten Obliegenheiten einen sicheren Wegweiser und eine bereite Hilfe verschaffen. Nicht als ob er dieselben Aufgaben unverändert anwenden sollte; welche Gesichtspunkte ihn hierbei zu leiten haben, das wird später zu erörtern sein.*) Aber jedesfalls wird er einen reichen Stoff gewinnen, den er mit einigem Nachdenken sehr wol dem jeweiligen Bedürfnis seiner Schüler anpassen kann.

Endlich gehört es unbedingt zu der Berufsbildung der Lehrer, daß sie sich mit der Schulgesetzgebung ihres Landes ausreichend bekannt machen. Wie wenig auch das Erziehungswesen eine enge Einschnürung durch genaue Einzelvorschriften verträgt und wie wenig den Lehrern die erforderliche Freiheit in der Behandlung ihrer Schüler und des Unterrichtsstoffs verschränkt werden darf, so hat doch der Staat die Verpflichtung, bestimmte allgemeine Normen festzusetzen, nach denen die Schulen zu arbeiten haben. Es kommt nur darauf an, daß diese Grundgesetze sich in Uebereinstimmung mit den Fortschritten der Pädagogik erhalten, daß sie der persönlichen Tüchtigkeit des Lehrers Raum zu ungehindertem Wirken lassen und daß sie nicht unabänderlich sind. Mit diesen gesetzlichen Bestimmungen muß der Lehrer vertraut sein, nicht nur um seine Rechte und Pflichten zu kennen sondern auch um die Ziele mit Klarheit aufzufassen, nach denen das Unterrichtswesen sich strecken soll, um sich mit der staatlichen Entwickelung desselben in lebendigem Zusammenhange zu erhalten und um mit dem Gefühle seiner Verantwortlichkeit zugleich auch die Sicherheit zu gewinnen, daß er im Verfolg der gezogenen Bahnen vor Irrgängen wie vor ungerechten Vorwürfen gleich geschützt sei. Es mangelt nicht an Werken, in denen die Schulgesetzgebung zusammengefaßt ist;**) aufmerksam gelesen werden

*) Vergl. auch oben § 66.

**) Für Preußen Rönne das Unterrichtswesen des preußischen Staats; Wiese Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, 1867/68; Stiehl Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preußen, seit 1859.

sie den Lehrer leicht unterscheiden lassen, was als allgemeine Vorschrift zu gelten hat und was nur als sachkundiger Rath der Schulbehörden dienen soll und seine vertrauensvolle Erwägung in Anspruch nimmt.

§ 77.

Für die praktische Ausbildung ist das Probejahr bestimmt, während dessen der Candidat mit einer mäßigen Zahl von Unterrichtsstunden an einer Anstalt beschäftigt werden soll. Ihn hierbei zu beaufsichtigen ist zunächst der Ordinarius der betreffenden Klasse, ihn anzuleiten eben derselbe und mehr noch der Director der Anstalt verpflichtet und es ist sehr zu wünschen, daß beide es mit dieser Verpflichtung möglichst ernst nehmen und dem jungen Amtsgenossen die ersten und schwierigsten Schritte auf der neuen Bahn mit aller Sorgfalt und Umsicht erleichtern. Nicht wenige Candidaten sind verkommen, weil es ihnen während des Probejahres an der erforderlichen Anleitung und Unterstützung gefehlt hat; und andere, welche aus eigner Kraft und Erfahrung die Folgen ihrer anfänglichen Missgriffe überwunden haben, verfallen doch eben durch diese Kämpfe leicht einer inneren Verbitterung oder auch einer Herbheit des Verfahrens, welche auf ihr ganzes Berufsleben nachteilig einwirkt. Eben weil junge Lehrer nicht in den Gang der sittlichen Erziehung sorgfältig eingeweiht und zur behutsamen und stufenmäßigen Anwendung der Erziehungsmittel nicht angeleitet werden, sind sie so leicht geneigt, zu Strafen und rauhen Worten ihre Zuflucht zu nehmen; und ebenso häufig verfallen sie bei dem Unterricht in den Fehler der Stoffanhäufung, weil Niemand sie lehrt, daß und wie der einfachste Stoff gerade zum nachdrücklichsten Bildungsmittel gemacht und ausgebeutet werden müsse. Dies zu thun ist also die Pflicht wie der älteren Collegen so namentlich des Directors, der hierdurch zugleich seiner Anstalt empfindlichen Schaden und sich selbst viel Verdruß und Klage ersparen wird. Wo man freilich den Candidaten als eine überlästige Zuthat ansieht, wo man ihm nur solche Stunden zuweist, deren andere Lehrer sich gern entäußern, wo man die Frage so stellt, nicht wie dem Candidaten am besten geholfen, sondern wie der Schule am wenigsten geschadet werde, da ist es kein Wunder, daß das Probejahr den Schülern dem Lehrercollegium und allermeist dem Candidaten eine Quelle vielfachen Unheils und lange nachwirkenden Aergers werde. Vielmehr soll zunächst für die junge Kraft des Lehrers die Aufgabe möglichst leicht und einfach gestellt werden; seine Thätigkeit ist nicht in vereinzelten Stunden verschiedener Klassen zu zersplittern, sondern möglichst in einer Klasse zu sammeln, hier ihm aber auch ein Gebiet zuzuweisen, welches die Möglichkeit eines wirklichen Unter-

richtserfolgs und hiermit auch das Bewußtsein einer bestimmten Verantwortlichkeit gewährt. Für diese Thätigkeit ist dem Candidaten ferner eine bestimmte Anleitung zu geben, ihm deutlich zu sagen, womit er zu beginnen, wie er den nächsten Lehrstoff zu behandeln, wie er fortzuschreiten habe; und wenngleich eine stetige Ueberwachung keineswegs rathsam ist, so wird sich doch der Director oder der beaufsichtigende Lehrer in nicht allzu langen Zeiträumen immer wider von dem Fortschritt des Candidaten und der Klasse überzeugen müssen. Endlich ziemt es sich, daß der Director ein allezeit offenes Ohr für die Fragen und Bedenken des Candidaten und Geduld mit dessen Misgriffen habe; seine Pflicht ist zu helfen und zu urteilen, aber nicht abzuweisen und zu verurteilen. Andererseits hat der Candidat dem erteilten Rathe unbedingt und unbefangen Folge zu leisten und fern von Selbstüberschätzung die Ursache etwaniger Miserfolge zunächst in sich selbst zu suchen, nicht aber, wie das so häufig und freilich auch so natürlich ist, die Schüler rasch absprechend zu verurteilen oder auf besondere Maßregeln und veränderte Einrichtungen zu dringen. Vor allem darf er seinen Vorgesetzten die aufstoßenden Schwierigkeiten nicht verhehlen, und namentlich muß er sofort ihren Rath und ihre Hilfe offen in Anspruch nehmen, falls ihm die Handhabung der äußeren Zucht nicht gelingt (§ 48). Mancher Lehrer ist untergegangen, mancher hat sich an eine tadelnswerthe Härte der Zucht gewöhnt, beides weil sie anfänglich aus völlig verkehrter Scham und aus Eitelkeit ihrem Director verschwiegen hatten, daß sie die Klasse disciplinarisch nicht zu beherrschen vermochten.

Vielleicht wäre es überhaupt besser, daß die Candidaten den ersten Teil des Probejahres sei es ein Viertel- oder ein halbes Jahr nur auf das Anhören fremder Lehrstunden verwendeten ohne selbstständigen Unterricht zu erteilen; sie würden sodann zweifelsohne die eigene Thätigkeit mit größerer Sicherheit beginnen. Aber auch wo dies nicht angänglich ist, haben sie unter allen Umständen die Pflicht, den Unterricht älterer Lehrer zu besuchen und durch Einsicht der häuslichen Arbeiten auch über diesen Teil ihrer Aufgabe und über die zweckmäßigste Art der Correctur die erforderliche Anleitung zu gewinnen. Dieser Besuch anderer Lehrstunden muß aber um die gewünschte Frucht zu gewähren regelmäßig und wolgeordnet Statt finden, etwa in der Weise, daß die Candidaten das ihnen zunächst liegende Lehrfach von unten auf durch alle Klassen verfolgen und auf jede derselben einen mehrwöchentlichen Besuch verwenden. Auf diese Weise erhalten sie von dem Fortschritt und Zusammenhang des Unterrichts eine lebendige Anschauung und werden in den Organismus der Schule soweit eingeführt, daß, falls sie später mit dem Unterricht in oberen Klassen betraut werden, ihnen die sittliche und wissenschaftliche Behandlung derselben

nicht mehr fremd ist. Sie werden gut thun sich für diesen Besuch einen förmlichen Plan von ihrem Director entwerfen zu lassen; auch dieser erhält hierdurch den Vorteil genau zu wissen, auf welche Erweiterung der Erfahrung er bei den Candidaten rechnen darf. Daneben haben dieselben das Recht und die Pflicht den Lehrerconferenzen beizuwohnen; werden dieselben in der oben angegebenen Weise abgehalten (§ 68), so bieten sie für die praktische Ausbildung des jungen Lehrers das geeignetste und unmittelbarste Mittel. Wo endlich bestimmte amtliche Instructionen für die Verwaltung des Lehramts bestehen, da hat der Candidat sich mit ihnen genau bekannt zu machen, um sich seiner Verantwortlichkeit überall bewußt zu sein und auch klar zu sehen, wie weit seine Befugnis reicht und wann er die Hilfe der Ordinarien oder des Directors in Anspruch zu nehmen hat.*)

Fernere Mittel zur Ausbildung des Candidaten sind die Versetzungsprüfungen, welche nach Anordnung des Directors und im Beisein der nächstbeteiligten Lehrer am Ende des Schulcursus an den meisten Gymnasien abgehalten werden und namentlich von dem Unterrichtsziel und der Durchbildung der Klasse ein anschauliches Bild geben sollen. Ebenso ist hierher die nicht gerade häufige aber sehr empfehlenswerthe Sitte zu rechnen, daß in den verschiedenen Fächern und Klassen von den zuständigen Lehrern in Gegenwart der übrigen Fachlehrer Lectionen in geordnetem Wechsel gehalten werden, deren Gang und Ergebnis sodann einer collegialischen Besprechung in den Conferenzen unterzogen wird (vergl. § 42 und 43 der Directoreninstr. für die Provinz Preußen). Wird dieses Mittel mit Umsicht und mit unbefangener und einträchtiger Gesinnung gehandhabt, so dient es nicht nur zur wesentlichen Förderung einer einheitlichen Unterrichtserteilung, sondern bietet namentlich auch dem jungen Lehrer eine reichhaltige und vortreffliche Anleitung für die Didaktik der einzelnen Fächer, die um so nachdrücklicher wirken muß, je mehr sie das lebendige Beispiel mit der theoretischen Erwägung vereinigt.

Sind die finanziellen Mittel vorhanden oder werden dieselben vom Staate gewährt, so würden auch zweckmäßig angelegte pädagogische Reisen der Lehrerbildung sehr zu Hilfe kommen. Woran unsere Anstalten zum Teil kranken, das ist ihre pädagogische Isolierung und der Mangel an lebendiger Anschauung einer fremden Unterrichtspraxis. Die Beobachtung anderer Anstalten ist aber in hohem Grade belehrend und sollte wo irgend

*) In Wiese's Verordn. T. II. S. 129 ff. u. 205 ff. sind die Instructionen für die Directoren, Ordinarien und Lehrer der höheren Schulen in Preußen abgedruckt. Die in mehreren preußischen Provinzen bestehenden pädagogischen Seminare für die höheren Schulen sind übrigens die geeignetsten Bildungsstätten für junge Lehrer, da sie die theoretische und praktische Anweisung zugleich bieten.

möglich der Lehrerwelt nach Kräften erleichtert werden. Allerdings wird dieselbe dem geübteren Lehrer vermöge seiner sicherern didaktischen Auffassung mehr zu gute kommen; es bedarf aber auch keines Beweises dafür, daß die Bildung des Lehrers nicht schon mit dem vollendeten Probejahr abgeschlossen ist. Einen gewissen Ersatz für jene Reisen bietet auch für den Lehrer die Kenntnis der Verhandlungen, welche aus den jetzt mehrfach eingerichteten Directorenconferenzen oder aus freien Schulmännerversammlungen hervorgehen. Insbesondere die ersteren wirken schon durch die Art ihrer Vorbereitung auf die einzelnen Lehrercollegien sehr anregend ein; der Austausch und Ausgleich der Ansichten in der Conferenz selbst liefert aber für zahlreiche didaktische und pädagogische Aufgaben ein höchst werthvolles Material, dessen umsichtige Benutzung der Lehrerwelt mehr und mehr zum sicheren Besitz einer festen und objectiven Methodik verhelfen wird.

§ 78.

Wenn aber auf diesem Wege eine objective, d. h. eine allgemein giltige und allgemein anwendbare Methode hergestellt und überliefert wird, so fragt sich doch, ob dieselbe geeignet und ausreichend ist das Verfahren des Lehrers durchweg zu bestimmen oder ob nicht auch die besondere Persönlichkeit desselben berechtigt sei sich in der Unterrichtsweise geltend zu machen. Und letzteres muß allerdings bejaht werden, wenngleich bei weitem nicht in der Ausdehnung, welche manche Lehrer sei es aus Abneigung gegen einen vermeintlichen Zwang oder gar aus Bequemlichkeit in Anspruch nehmen. Die Trägheit freilich, welche nicht Lust hat über die nächsten Berufspflichten hinaus sich wissenschaftlich mit der Pädagogik zu befassen und die Lehren derselben auf das eigene Thun anzuwenden, verdient hier keine Zurückweisung; aber auch jene Abneigung gegen zwingende Regeln beruht überwiegend auf einem hergebrachten Vorurteile und darf nur soweit in Betracht kommen, daß nicht allen Lehrern dasselbe Verfahren im einzelnen vorgeschrieben werden soll. Eine Regel, welche sich aus der Sache selbst ergiebt und durch die fortschreitende Geistesarbeit herausgestellt ist, kann in keiner Wissenschaft oder Kunst, also auch nicht in der Pädagogik für einen Zwang gelten; dieselbe liefert vielmehr nur die nothwendige Form, innerhalb deren sich das fernere Thun bewegen muß, wenn es nicht in abgemachte Irrthümer verfallen oder auf Abwege gerathen will. Sie ist deshalb allgemein, d. h. sie ist für alle verbindlich und zugleich weit genug um die besondere Neigung und Befähigung des einzelnen nicht zu hindern. Mithin kann wie sonst so auch in der Pädagogik die besondere Persönlichkeit

des Lehrers und das Recht auf subjective Freiheit nicht vorangestellt werden, sondern das erste und durchgreifendste ist die Regel, welche selbst von dem Genie nicht misachtet sondern nur gereinigt und erweitert wird. Unangetastet bleibt also der Satz, daß der junge Lehrer zunächst in der oben angegebenen Weise sich mit den bewährten Grundsätzen und Methoden bekannt zu machen und eine ausreichende Fertigkeit in ihrer Anwendung zu erwerben hat. Erst wenn er dieselben gewandt und sicher zu handhaben versteht, ist er befugt und auch im Stande sie mit Freiheit zu üben und mittels der inzwischen gewonnenen Erfahrung auszubauen und umzugestalten, und hierbei ist es allerdings gestattet, ja es ergiebt sich sogar von selbst, daß seine persönliche Neigung und Virtuosität einen größeren Spielraum findet. Diese Freiheit des Verfahrens kann aber weniger in der Behandlung des Lehrstoffs als in derjenigen der Schüler ihren Ausdruck finden. Denn die Behandlung und Gestaltung des Stoffs folgt zum größten Teile festen Grundsätzen, welche sowol aus der geistigen Natur jedes Schülers als aus der besonderen Beschaffenheit der einzelnen Schulwissenschaften entspringen. Es ist oben ausführlich erörtert, daß und wie die verschiedenen Formen der Geistesthätigkeit auszubilden sind; diese sind also alle in harmonischer Zusammenordnung und gegenseitiger Beziehung wenn auch nicht in gleicher Stärke durch den Schulunterricht zu berücksichtigen und keinem Lehrer steht es zu, seine Thätigkeit ausschließlich oder auch nur mit unverhältnismäßigem Gewicht der Ausbildung des Verstandes oder der Phantasie oder einer anderen Geisteskraft zuzuwenden. Ebenso führt jede Wissenschaft oder auch jeder selbstständige Teil derselben eine bestimmte Methode mit sich, welche nicht willkürlich mit der Methode eines andern Fachs vertauscht oder vermischt werden darf. Anders ist z. B. die Grammatik, anders die Erklärung der Schriftsteller zu behandeln; es ist deshalb ein durchaus unrichtiges wenngleich leider noch keineswegs völlig beseitigtes Verfahren, wenn die Lectüre wesentlich nur zur Widerholung oder Erläuterung der Grammatik benutzt wird. Diese Nothwendigkeit und Gleichförmigkeit der Methode ist die Regel, von welcher allerdings der geschickte und umsichtige Lehrer je nach seiner Individualität oder nach dem jeweiligen Bildungsstande seiner Schüler einen freieren Gebrauch auch in der Behandlung des Stoffs machen darf. Denn es lassen sich z. B. allerdings verschiedene Wege als zulässig denken, um die Primaner zur Fertigkeit und Sicherheit im schriftlichen oder mündlichen lateinischen Ausdrucke zu bringen; unter diesen Wegen mag der Lehrer denjenigen wählen, welchen er am sichersten zu führen versteht und welcher seiner eigenen Ausbildung und Ueberzeugung am meisten zusagt. Ob er für die stilistischen Uebungen den häuslichen Exercitien oder den Extemporalien den Vorzug geben will, ob er die Schüler

wenigere aber ausführlichere oder kleinere aber häufigere lateinische Aufsätze schreiben läßt, ob er für die Uebung im Lateinsprechen die freien Vorträge, die Disputationen oder die Widerholungen anwendet, dieses und anderes der Art bleibt billig seiner besonderen Erfahrung und seinem gewissenhaften Ermessen anheim gegeben. Insoweit ist also auch in der Wahl und Zubereitung des Lehrstoffs eine bestimmte Freiheit gestattet, welche sogar in einzelnen Fächern und Fällen sich in dem gesammten Lehrverfahren, mindestens je nach den Klassen und Altersstufen ausprägen kann. Darf sich ein mathematischer Lehrer mit Fug zutrauen, daß er seine Schüler ohne Benachteiligung des systematischen Zusammenhangs besser und rascher in heuristischer als in demonstrativer Weise fördere, so mag er jene vorziehen; nur soll er welche Wahl er auch treffe sich immer wider vergewissern, daß das allgemeine wissenschaftliche Ziel sicher erreicht und die harmonische Durchbildung der Schüler nicht verabsäumt werde. Und auch die Heuristik darf nicht ungeregelt und sprungweise angewendet, sondern sie muß von einer bestimmten und wolerwogenen Methode beherrscht werden. *)

Ist also dem geübten und gewissenhaften Lehrer auch bei der Behandlung des Unterrichtsstoffs eine gewisse Freiheit innerhalb bestimmter Grenzen zu gestatten, so steht ihm dieselbe doch in reicherem Maße bei der persönlichen Behandlung der Schüler zu, für welche allerdings die Charaktereigentümlichkeit des Lehrers von großem Gewicht ist.

Nicht derselbe Grad von Strenge oder von Nachsicht sagt jedem Lehrer zu oder kann von ihm unbeschadet des Erziehungszwecks beobachtet werden. Ob er durchgängig den Buchstaben des Gesetzes zur Richtschnur und zur Stütze seines Verfahrens nehmen will oder ob er sich genug Ansehen und Schülerkenntnis zutrauen darf, um dasselbe in freierer Anwendung dem einzelnen Falle anzupassen, ob er den Ernst des Amts überall voranzustellen hat oder ob ihm ein herzlicherer Verkehr mit den Schülern gelingt, das wird der gewissenhafte und seinem Amte aufrichtig zugethane Lehrer selbst nicht sowol beurteilen als fühlen und in seiner ganzen Erziehungsweise zum Ausdruck bringen. Freilich wie der beste Lehrer am wenigsten zu strafen hat, so wird er auch im Stande sein, die Milde der persönlichen Behandlung mit der Strenge des Gesetzes in Einklang zu bringen; und dem Ideale kommen diejenigen am nächsten, welche sich mit gleichmäßiger und unbefangener Freundlichkeit bewegen und dennoch durch einen ernsten Blick, durch ein kurzes Wort die Klasse oder den einzelnen mit wirksamem Nachdruck an ihre Pflicht zu erinnern vermögen. Was aber das höchste

*) Vergl. Ziller über Unterrichtsmethodik und Lehrerbildung, in Langbeins pädagogischem Archiv 1860 S. 610 ff.

Ziel ist, das kann für den jungen Lehrer nicht der Ausgangspunkt sein; jene Sicherheit ist das segensreiche Ergebnis längerer und von glücklicher Begabung getragener Erfahrung, sie ist somit ein Teil der Persönlichkeit und der Gewinn eines gesegneten Berufslebens, aber nicht die Voraussetzung der Berufsthätigkeit. Leichter ist es natürlich, mit folgerechtem und unterschiedslosem Ernst das Gesetz zu handhaben, und deshalb mag der Lehrer hiermit beginnen, jedoch ohne der Härte zu verfallen und ohne die Schüler mit einer Buchstabengerechtigkeit zu behandeln, welche in der Erziehung nothwendig zur Ungerechtigkeit werden muß. Aber von diesem Anfange aus hat der Lehrer darnach zu streben, daß er die Bande des Gesetzes allmählich in Zutrauen und Liebe auflöse, welche doch bei richtigem Verfahren der nöthigen Achtung nicht entbehren wird. Je mehr der Lehrer in diese Sicherheit hineinwächst und je mehr er die Herzen seiner Schüler durchschauen und beherrschen lernt, desto näher wird sein Verhältnis zu ihnen werden und desto unbekümmerter mag er das angemessene für den einzelnen Schüler oder den vorliegenden Fall anordnen. Die Schüler kennen einander und den Lehrer genau genug, um Parteilichkeit und gerechtfertigte Nachsicht unterscheiden zu können, und der Ernst der Gesinnung wird ihnen durch ein liebevolles und freundliches Benehmen niemals verdeckt werden. Aus dieser Freundlichkeit, welche die innere Sicherheit und Heiterkeit des Lehrers deutlich genug bezeugt, mag sich bei geeignetem Anlaß auch ein Scherz ergeben und der Schulhumor, welcher gerade bei vorzüglichen und in ihrem Berufe glücklichen Lehrern sich nicht selten findet, pflegt bei richtiger Anwendung seine heilende und anregende Wirkung nicht zu verfehlen. Sein Besitz ist freilich so persönlicher Art, daß er sich in keiner Weise vorschreiben läßt, und die Spaßmacherei ziemt allerdings niemandem weniger als dem Lehrer.

Kapitel 3.

Die Berufspflicht.

§ 79.

Wie schwierig und reichhaltig die bisher erörterten sachlichen Aufgaben des Lehrers sind, sie wiegen im Grunde genommen leicht gegen seine persönlichen Verpflichtungen. Jene lassen sich bei einiger Begabung und

genügender Geistesanstrengung theoretisch verstehen und die Wege zu ihrer Lösung sind wissenschaftlich erkennbar; allein zu ihrer völligen und glücklichen Bemeisterung gehört außerdem ein so stetiger Wille und eine so ernstliche Arbeit des Lehrers an sich selbst, daß hierdurch seine Verpflichtung außerordentlich gesteigert und sein Beruf zu einem der schwierigsten wenn nicht zu dem schwierigsten unter allen gemacht wird. Zwar läßt sich keine bedeutende Lebensaufgabe ohne gemüthliche Beteiligung lösen. Diejenige wird indeß die erhabenste sein, welche die Kraft unseres Gemüths am tiefsten in Anspruch nimmt, und die Erreichung des objectiven Ziels nur bei gleichzeitiger sittlicher Fortbildung des handelnden Subjects gestattet, und dies ist eben in dem Lehramt der Fall. Prüfen wir in diesem Bezuge die persönlichen Pflichten des Lehrers, so sind dieselben allerdings in den bisher gegebenen sachlichen Vorschriften teils schon mittelbar berührt und angedeutet, teils geradezu ausgesprochen. Ihre kurze Zusammenstellung und Vervollständigung wird sich indes nicht umgehen lassen, um dem jungen Lehrer die sittliche Schwere und freilich auch die Weihe seines Amts klar vorzuhalten und ihn zur ernstesten Selbstprüfung aufzufordern, ob er sich für dasselbe stark genug erachten dürfe. Für die edleren Naturen, welche sich zu dem Berufe eines Erziehers hingezogen fühlen, wächst jedoch mit der Höhe der Aufgabe auch der Wille zu ihrer Lösung, und die Ueberzeugung, daß der Lehrer nicht nur seine Zöglinge sondern stets auch sich selbst umbilde und dem Ziele alles Menschenlebens unmittelbar näher bringe, gewährt auch in dem schwersten Ringen Ermuthigung und Lohn in reichem Maße.

Eigentlich ist die Summe aller persönlichen Pflichten des Lehrers in dem einen Worte enthalten, daß er für seine Schüler ein Muster in jeder Pflichtübung sein solle. Schon oben ist erwähnt, daß das Beispiel und der auf die Bildung des Zöglings fest gerichtete Wille des Lehrers mehr wirken als alle Lehre;*) hiernach ergiebt sich von selbst, daß er die Augen seiner Schüler stets auf sich gerichtet wissen will. Dies geschieht freilich ohnehin; der Lehrer ist während seiner Thätigkeit keinen Augenblick unbewacht und keine seiner Schwächen entgeht der aufmerksamen wenn auch nicht berechneten Beobachtung der Schüler. Um so mehr hat er also Ursache auf sich selbst genau zu achten, sich stets in straffer Zucht zu halten und

*) Vergl. § 61; Roths Gymnasialpädagogik S. 125: „Somit wird das eigentliche und wahre Lehren oder die vollkommenste Thätigkeit des Lehrers nicht im Mitteilen der Unterrichtsstoffe noch im Ueben der Urteilskraft seiner Schüler an diesen Stoffen — obwol Mitteilung und Uebung unentbehrlich sind — sondern in dem Vermögen und Willen bestehen, durch seinen Geist auf des Schülers Geist unmittelbar — einzuwirken."

jede Nachlässigkeit zu vermeiden, welche den Schülern zur willkommenen obschon stillen Entschuldigung der eigenen Vernachlässigung dienen könnte.

Zunächst soll also der Lehrer denselben Anstand in seiner Haltung und im Sprechen beobachten, zu welchem er seine Schüler heranzubilden verpflichtet ist. Ein würdeloses Verhalten verleitet zur Ungezogenheit, sein Benehmen zeuge also von Würde und Selbstachtung ohne der Pedanterie zu verfallen und sein Auftreten beweise, daß er in den Verkehrsformen der gebildeten Welt sich mit Sicherheit und Freiheit zu bewegen verstehe. Die Schüler werden freilich Tüchtigkeit und Gelehrsamkeit auch bei äußerer Unbeholfenheit schätzen; allein es ziemt sich, daß wer andere zu ziehen und zu bilden unternimmt auch an sich die Ergebnisse der Bildung zum Ausdruck bringe. Der Mangel an feinem Benehmen wird aber besonders von denjenigen Schülern empfunden, welche selbst aus gebildeten Familien stammen; der Lehrer hat also zu zeigen, daß er auch in diesem Bezuge für sie ein Muster sei, und er wird überdies hierdurch leichter die Möglichkeit gewinnen, erforderlichenfalls auf die Eltern der Schüler einzuwirken. Daß er im Tadel jeden rohen und unwürdigen Ausdruck vermeiden solle, ist schon oben bemerkt (§ 48) und folgt aus dem vorstehenden von selbst. Wichtiger ist, daß der Lehrer in Fleiß und Gewissenhaftigkeit der Klasse voranleuchte; nicht nur aus den früher erwähnten sachlichen Gründen sondern auch um des sittlichen Beispiels willen hat er in der Vorbereitung wie in der Correctur stets gleichmäßige Sorgfalt anzuwenden und sich nie zu gestatten, was er an jedem seiner Schüler rügen würde. Diese Sorgfalt soll sich nicht nur auf das große und augenfällige sondern ebenso auf das scheinbar kleine richten; es giebt in der Erziehung überhaupt nichts unwichtiges und wie will derjenige große Ergebnisse erreichen, welcher sich nicht im kleinen als ein treuer Haushalter erwiesen hat? Die äußere Ordnung der Klasse, strenge Pünktlichkeit im Beginn und soviel als möglich auch im Schluß der Schulstunden, genaues Einhalten der einmal festgesetzten Regel, Achtsamkeit auf richtige und wollautende Aussprache bei sich und bei den Schülern, alles dieses und mehr der Art mag der oberflächlichen Beobachtung gleichgiltig erscheinen, der wahre Lehrer wird nichts von dem allen außer Acht lassen. Jene Gewissenhaftigkeit wird sich ferner in der strengsten Wahrhaftigkeit ausprägen müssen; auch dem kenntnisreichen und wolvorbereiteten Lehrer wird es nicht selten während des Unterrichts begegnen, daß er eine augenblicklich auftauchende Schwierigkeit nicht sofort zu lösen, auf eine Zwischenfrage nicht die richtige oder hinlänglich begründete Antwort zu geben vermag. In solchen Fällen ist es streng geboten und auch sonst unbedenklich für den Lehrer, sein Nichtwissen freimüthig einzugestehen und die erforderte Auskunft auf die nächste Stunde zu ver-

schieben; eine unrichtige oder oberflächliche Antwort würde eine Versündigung an der Jugend, eine unwahre Bemäntelung der eignen Unwissenheit eine unwürdige Heuchelei sein, welche außerdem in der Regel ihres Zwecks verfehlt. Denn die Schüler durchschauen das vorgehaltene Trugbild doch bald und werden hierdurch in ihrer Achtung vor dem Lehrer wie vor der Wahrheit empfindlich gestört, wogegen die Wahrhaftigkeit desselben in beiderlei Bezuge nur den vorteilhaftesten Eindruck machen kann. Aus jener Gewissenhaftigkeit folgt endlich die stetige geistige Sammlung und Aufmerksamkeit des Lehrers und zwar muß dieselbe sowol auf den Lehrstoff wie auf die ganze Klasse gerichtet sein. Der Lehrer gehört während des Unterrichts ungeteilt seinen Schülern; die nicht seltene Versuchung, über ein Problem, welches ihm beim Unterricht z. B. bei der Erklärung eines Schriftstellers aufstößt, selbstständig nachzudenken und während dessen den Schüler unbeaufsichtigt weiter übersetzen zu lassen, hat er also stets abzuweisen. Denn es ist eine überdies sehr erklärliche Thatsache, daß sich die Zerstreutheit des Lehrers sofort der Klasse mitteilt; es wird also dann eine besondere Anstrengung erfordert, um die Schüler zur Aufmerksamkeit und zur Sache zurückzurufen.

Gegen seine Schüler soll der Lehrer strenge Gerechtigkeit und Unparteilichkeit üben, nicht jene schon getadelte Buchstabengerechtigkeit, welche allen dasselbe, sondern diejenige welche jedem das seine zukommen läßt. Er mag wie natürlich an dem befähigten Zöglinge eine größere innere Freude haben; allein seine Sorge und Hilfe gebührt allen, ja den schwachen und irrenden am meisten. Jene Gerechtigkeit verlangt ferner, daß der Lehrer ohne Rücksicht auf sich durchführe, was zu verfügen nöthig ist. Schwache Lehrer unterlassen zuweilen Untersuchung und Strafe aus tadelnswerther Selbstschonung; sie wollen sich nicht ärgern, sie scheuen die auftauchenden Schwierigkeiten oder das Ergebnis der Untersuchung, welches verdrießliche Misstände oder die Schuld von Schülern aufdecken könnte, die dem Lehrer sonst besonders lieb sind. Allein diese Schwäche, unwürdig an sich, ist der Feigheit und Ungerechtigkeit nächst verwandt und der Lehrer trägt die Verantwortung für jeden Fehler, den er ungerügt oder unausgerottet fortdauern läßt. Aergern soll sich aber der Lehrer überhaupt nicht und er wird dies um so leichter vermeiden, je sorgfältiger er jede Unart aufzudecken und zu bemeistern bestrebt ist. Denn der Aerger entspringt nur aus einem unüberwundenen Widerstande, mag derselbe nun von dem Schüler geleistet werden oder mag er in dem Lehrer liegen, der sich nicht zu beherrschen versteht. Faßt dagegen der Lehrer diesen Widerstand ohne Schonung, wenn auch mit der der Sache und der Person gebührenden Rücksicht entschlossen an, so wird und muß er desselben Herr werden; dafür

bürgt ihm das geistige Uebergewicht, welches er über die Klasse besitzt. Die Selbstbeherrschung ist auch das beste Disciplinarmittel; dem ruhigen Lehrer, welcher eben in dieser Ruhe seine Selbstgewißheit zeigt, gehorcht die Klasse lieber und rascher als dem tobenden. Ist er aber wirklich durch ein besonderes Vorkommnis außergewöhnlich erregt, so schweige er lieber einige Augenblicke still und verschiebe die nähere Erörterung auf spätere Zeit, etwa auf den Schluß der Stunde; jenes Schweigen wird ohnehin seines Eindrucks nicht verfehlen und er selbst gewinnt inzwischen die Besonnenheit wider, welche bei einem schwierigen Fall besonders nothwendig ist. Viele Disciplinarfälle werden erst durch die Uebereilung des Lehrers schlimm, wogegen milder Ernst und Sammlung auch den widerwilligen Schüler zur Besinnung zwingt. Ueberhaupt bedenke der Lehrer, daß das fehlende Kind krank und er der berufene Arzt desselben ist; in dieser Erwägung wird ihn die Sanftmuth und Geduld nicht verlassen.*) Die strenge Gerechtigkeit gegen sich selbst gebietet ferner dem Lehrer, daß er sich keinen Launen überlasse; Gleichmäßigkeit der Behandlung und des Auftretens ist eine der ersten Bedingungen einer förderlichen Erziehung, und der innere Friede, welcher sich in dem Verhalten des Lehrers ausspricht, wirkt befruchtend und erquicklich auf den Geist der Klasse. Hiermit hängt zusammen, daß der Lehrer Zutrauen zu der guten Gesinnung seiner Schüler habe und sich von Argwohn und Empfindlichkeit frei halte. Das gegenseitige Vertrauen ist das natürliche Verhältnis; von ihm hat daher der Lehrer stets auszugehen und, wo es durch irgend welche Zwischenfälle gestört wird, dasselbe möglichst rasch und sicher wider herzustellen. Deshalb ist es zweckwidrig und auch lieblos, auf abgemachte Straffälle wider zurückzukommen; das Nachtragen ist einer der bösesten Fehler, welcher auch die Kinder am meisten empört, und wenn die Bestrafung eines Vergehens zur leidigen Nothwendigkeit geworden ist, so muß sie doch durch die Natur des Vergehens und den Zweck der Besserung bestimmt und begrenzt werden und darf nie die schlimme Zuthat der Unversöhnlichkeit oder gar der Verhöhnung und des Spotts an sich tragen. Zur Empfindlichkeit neigen häufiger junge Lehrer, weil sie ihrer Stellung noch nicht sicher sind und deshalb leicht als persönliche Beleidigung und als Verletzung ihres amtlichen Ansehens auffassen, was doch nur aus Ungeschick oder Uebereilung entsprungen ist. Allein überall im Leben wird derjenige leicht beleidigt, welcher sich leicht beleidigt fühlt; denn seine Empfindlichkeit reizt auch das

*) Wenn selbst diejenigen, welche dem Kern der christlichen Versöhnungslehre ferner stehen, doch zugeben, daß Christus das unvergleichliche Vorbild eines Lehrers darstelle, so wird es sich wol für jeden Lehrer ziemen, ihm auch in der Langmuth und nimmer rastenden Liebe zu folgen; 1. Petri 2, 21.

Selbstgefühl des andern. Besser ist es, selbst die wirkliche Unart mit Milde und ruhiger Ueberlegenheit zu behandeln; die hierin liegende Sicherheit entwindet dem Schüler zuverlässig die Waffe, deren Ohnmacht ihm selbst offenbar wird.

Ueberhaupt lassen sich alle Pflichten des Lehrers in dem einen Gebot der Liebe zu seinen Schülern zusammenfassen; aus diesem Quell strömt für ihn die reichste Kraft und die sicherste Belohnung für sein Verhalten. Es ist hier nicht der Ort, den Irrtum zu widerlegen, als ob die Liebe ein Gefühl sei, welches sich nicht vorschreiben lasse; wenn die Hauptsumme des Gebots für jeden Christen die reine gewissenhafte und gläubige Liebe ist,*) so wird dieses Gebot wol seine ungeteilteste Anwendung auf den Lehrer finden, welchen sein Amt überall auf den unmittelbaren Verkehr mit dem Geist und dem Gemüth seiner Pfleglinge anweist. Auch ist in Wahrheit kein Gebot leichter zu erfüllen und trägt einen reicheren Lohn in sich als das der Liebe zu den Kindern; die wahre Liebe des Lehrers ist noch nie von den Schülern unerwidert und unvergolten geblieben und so ebnet sie denn vielleicht allmählich aber mit unwiderstehlicher Wirkung alle Schwierigkeiten, welche sich seiner Aufgabe entgegenstellen. Wenn deshalb der junge Lehrer sich mit Abneigung und Mistrauen gegen seine Zöglinge erfüllt findet, so schaffe er zunächst diese Misempfindung durch die schärfste Selbstprüfung und die ernsteste Arbeit an sich selbst fort; gelingt ihm dies nicht, so ist dies ein höchst bedenkliches Zeichen für seinen Herzenszustand überhaupt, jedesfalls aber entsage er baldigst einem Berufe, dessen erste Bedingung er nicht zu erfüllen vermag. Wenn aber jene Liebe eine reine und gewissenhafte sein soll, welche nicht das ihre sucht, so versteht sich, daß sie sich von aller Weichlichkeit und von allem Buhlen um die Beliebtheit bei den Schülern frei zu halten hat. Die Gegenliebe der Kinder muß und wird sich als die selbstverständliche Frucht eines gesunden Verhältnisses darbieten, der Lehrer darf hierum ganz unbesorgt sein. Ein absichtliches Streben nach der Zuneigung der Schüler würde nicht nur seinen nächsten Zweck verfehlen sondern auch den Lehrer zu ungerechtfertigter Nachgiebigkeit und Schwäche verleiten. Die Liebe zu dem Kinde gebietet ihm eben, keinen Fehler desselben unbemerkt und ohne den Versuch der Heilung zu lassen: sie verbietet ihm durchaus, das Misverhalten desselben zu übersehen oder gegen seine Amtsgenossen zu verschweigen und zu beschönigen. Auch wird das unbefangene Gemüth des einzelnen Schülers und das Gewissen der Klasse leicht inne, daß der schwache Lehrer in Wahrheit nicht den Zögling sondern sich selbst schont, und auf Achtung und Liebe kann derjenige

*) 1. Timoth. 1, 5.

keinen Anspruch machen, welcher das wahre Heil seiner Pfleglinge nicht geachtet hat. Darum soll auch der Lehrer in dieser gewissenhaften und sich selbst nicht schonenden Liebe seine Schüler zu allen Pflichten anhalten; denn die Uebung der einen Pflicht unterstützt auch die anderen, weil sie das Pflichtgefühl überhaupt stärkt.

§ 80.

Mit diesen unmittelbaren Forderungen des Amts ist indes die Berufspflicht des Lehrers nicht abgeschlossen; ihm ist weniger als einem andern Beamten vergönnt, die Obliegenheiten seiner Stellung von seinem sonstigen Leben zu trennen, wenn dies überhaupt als etwas vergönnenswerthes angesehen werden kann. Zunächst erhellt aus allen bisherigen Erörterungen über den Zweck und die Mittel der Erziehung, daß der Lehrer ein positives Verhältnis zu der Religion haben soll, d. h. er soll religiösen Glauben besitzen und bethätigen. Daß man sich diesen Glauben nicht geben oder aneignen könne, ist ein ebenso großer Irrtum, als der im vorigen Paragraphen gerügte, daß sich die Liebe nicht vorschreiben lasse; den ernstlich suchenden zieht Gott zu sich heran und um das stricte Anerkenntnis einzelner dogmatischer Formeln handelt es sich hier nicht. Ist das Ziel aller Erziehung die Heranbildung des Zöglings zur Gottähnlichkeit, so wird auch der Lehrer von gläubigem Gottvertrauen durchdrungen und getragen sein müssen, um sich der richtigen Erziehungswege und der tiefsten Mittel zur Reinigung und Heiligung seiner Schüler bewußt zu werden; mit einer nur äußerlichen Anwendung der religiösen Erziehungsmittel oder gar mit einer schweigenden Uebergehung derselben ist es nicht abgethan. Ebenso unzulässig ist hier der von der menschlichen Oberflächlichkeit oder auch Unwahrhaftigkeit so gern hervorgehobene Unterschied zwischen Glauben und Confession, zwischen religiöser Gesinnung und kirchlichem Verhalten. Ohne hier allgemein bindende Vorschriften über den Kirchenbesuch der Lehrer aufstellen zu wollen, ohne alle Fälle abzuweisen, welche diesen Besuch im einzelnen sei es innerlich oder äußerlich erschweren können, muß doch ein kirchliches Verhalten des Lehrers gefordert werden, nicht nur um äußerlich erkennbar dem Schüler zum Beispiel zu dienen, sondern auch um in ihm selbst das Gefühl religiöser Gemeinschaft und gegenseitiger religiöser Förderung in der Gemeinde lebendig zu erhalten.*)

*) Es ist hier kaum der Ort, um aus den obigen Sätzen die leicht erkennbaren Folgerungen für den religiösen und confessionellen Charakter auch der höheren Schulen zu ziehen. Daß es weder eine katholische noch evangelische noch jüdische Grammatik oder Mathematik gebe, ist eine sehr wolfeile Weisheit. Daraus aber abzuleiten, daß es gleich-

Aber auch das politische Verhalten des Lehrers ist an bestimmte Regeln gebunden. Er soll seine Schüler zur Treue gegen den Landesfürsten, zur Liebe zum Vaterlande, zur Achtung vor den Gesetzen und Ordnungen des Staates erziehen; daß er dieses nicht wahrhaftig und erfolgreich thun könne, wenn er nicht selbst von gleichen Gesinnungen beseelt sei, wird keines Beweises bedürfen. Es ist ihm also unbedingt untersagt sich an Bewegungen zu beteiligen, welche von Auflehnung und Feindseligkeit gegen die Staatsregierung erfüllt sind, und wenn ihm schon das Gesetz eine offenkundige Teilnahme an derartigen Bestrebungen verbietet, so sollte ihn die Selbstachtung verhindern insgeheim zu thun was er öffentlich zu bekennen nicht wagen darf. Auch ist doch klar genug, daß ein oppositionelles Auftreten des Lehrers außerhalb der Schule auf seine Erfolge in derselben höchst nachteilig zurückwirken und die Herzen der Zöglinge verwirren muß; was sollen die Schüler von ihrem Lehrer denken, welcher während des Unterrichts die Treue gegen Fürst und Staat einschärft und durch sein sonstiges Verhalten seiner eigenen Lehre widerspricht! Denn die etwanige Selbstrechtfertigung, daß der Lehrer gerade durch seinen Widerstand gegen bestimmte Maßnahmen der Staatsregierung das wahre Heil des Vaterlandes am besten zu fördern glaube, bleibt der unbefangenen Betrachtung der Jugend unfaßbar. Auch soll der Lehrer bedenken, daß er durch ein ausgesprochenes derartiges Verhalten sich nothwendig in Widerstreit mit einem Teile der Eltern seiner Zöglinge setzt, deren Vertrauen und Unter-

---

giltig sei, ob der Lehrer, welcher doch zuerst und zuletzt Erzieher und nur um des Erziehens willen auch Lehrer ist, Protestant Katholik oder Jude sei, dies blieb dem gedankenlosen Hochmuth unserer Tage vorbehalten, welcher mit jedem Problem um so leichter fertig wird, je schwieriger dasselbe und je unbekannter er mit den grundlegenden Bedingungen ist. Paritätische Schulen mögen da nicht zu umgehen sein, wo die Angehörigen verschiedener Religionen in annähernd gleichem Verhältnis gemischt sind und die Einrichtung besonderer Anstalten für die einzelnen Confessionen durch die Umstände verboten wird. Die Eltern der Schüler haben hier ein Recht, ihre Confession bei dem Unterricht berücksichtigt zu sehen, und das Lehrercollegium gewinnt eine leichtere Anknüpfung mit dem Hause, wenn es hierzu einen religionsverwandten Lehrer benutzen kann. Daß jedoch mit der confessionellen Mischung der Lehrer auch sehr erhebliche Uebelstände nicht blos äußerer Art verbunden sind, ist keinem Schulkundigen unbekannt, und völligen Unverstand verräth es, die nothwendige Ausnahme zur Regel erheben zu wollen. Um nur an einem einzelnen leicht verständlichen Beispiele deutlich zu machen, was es mit der Confessionslosigkeit der Schulen auf sich habe, so ist es doch wol ein großer Unterschied, ob ich dem Schüler das Gebot der Gottergebenheit oder der Nächstenliebe vom christlichen oder vom jüdischen Standpunkte eindringlich mache, ob ich Bekehrung und Buße, Glauben und Thun von katholischen oder evangelischen Grundsätzen aus erläutere; und hierzu findet sich für den erziehenden Lehrer auch außerhalb des Religionsunterrichts zwingender Anlaß genug.

stützung er doch zur gleichmäßigen Förderung seiner Schüler nöthig hat. Außerdem hat Roth (Pädag. S. 269) gegen politische Parteibestrebungen des Lehrers auch um deswillen mit vollem Recht gewarnt, weil der Parteigeist die Köpfe ärger tyrannisire als die willkürlichste Regierung und der Lehrer schon seiner inneren Unabhängigkeit halber sich von demselben fern halten solle. Endlich mag hier noch darauf hingewiesen werden, daß die thätige Teilnahme an dem Parteileben die Zeit und die Ruhe des Geistes in hohem Maße verzehrt; jeder Lehrer wird aber wol einräumen, daß er beides für sein Berufsleben sehr nöthig hat. Die Staatsbehörden mögen deshalb in großen Krisen und gewaltsamen Umschwüngen über einzelne Aeußerungen und Verirrungen der Lehrer billiger urteilen; es ist kaum zu erwarten, daß in den Zeiten, in welchen fast jedermann seine Besinnung und Selbstbeherrschung verloren zu haben scheint, gerade der Lehrer ein gesundes und festes Urteil über die Verhältnisse des öffentlichen Lebens bewahre, denen er durch seine anhaltende Beschäftigung mit idealen Dingen oft zu sehr entfremdet ist. Allein andererseits hat der Staat auch das Recht, gerade in solchen Zeiten Beständigkeit und unwandelbare Pflichterfüllung von denen zu fordern, welchen die geistige Pflege des nachwachsenden Geschlechts anvertraut ist, und keinesfalls darf er auf die Dauer ein parteisüchtiges und regierungsfeindliches Verhalten an den Lehrern dulden, weil diese hierdurch sich und die Jugend zugleich vergiften und außerdem je länger desto mehr mit Abneigung gegen ihre eigentliche Berufsaufgabe erfüllt werden.

Endlich soll der Lehrer auch seine *gesellige Ausbildung* nicht vernachlässigen. Die angestrengte Berufsarbeit, welche leicht zu einer Absonderung von den Angehörigen anderer Stände führt, die aus Unterrichten und Erziehen gemischte Thätigkeit und der hierdurch begründete Anspruch auf Autorität verleihen dem äußeren Benehmen mancher Lehrer eine gewisse Steifheit und Pedanterie, welche unzweifelhaft eine unbefangene und gelenke Handhabung der geselligen Verkehrsformen in Sitte und Gespräch erschwert. Tritt hierzu das bei aller Bescheidenheit nicht unberechtigte Gefühl, daß man an geistiger Durchbildung und an Idealität der Lebensauffassung einen nicht geringen Teil seiner Umgebung überrage, so erwächst aus dem Widerstreit zwischen jener Unbeholfenheit und diesem Selbstgefühl eine Eckigkeit des Auftretens und eine Schwerfälligkeit der Gesprächsweise, welche diejenigen doch schlecht kleidet, die mit der Bildung des jugendlichen Geistes beauftragt sind. Hieraus entspringt dann das noch in der heutigen Lehrerwelt nicht seltene Vorurteil, als ob der Lehrerstand als solcher gegen andere Berufsarten in der äußeren Achtung zurücktrete und namentlich in geselliger Beziehung zu wenig anerkannt werde. Dies ist indes im allge-

meinen keineswegs der Fall; geistige Bildung wird überall gebührend geschätzt und gern gesucht, wo sie sich in durchsichtigen Formen und gefälligem Ausdruck darzustellen weiß. Versäumt oder verachtet aber der Lehrer sich die Herrschaft über diese Formen zu sichern, beharrt er dabei die Redeweise seines Berufs auch in das gesellige Leben zu übertragen und zeigt er kein Geschick oder keine Neigung auch die Interessen anderer Lebenskreise mit seiner geistigen Teilnahme zu begleiten, so ist es freilich kein Wunder, daß seine Unbeweglichkeit und Einseitigkeit von dem lebendigen Fluß des geselligen und doch keineswegs geistlosen Verkehr ausgeschieden wird oder richtiger gesagt sich selbst ausscheidet. Niemand kann etwas schätzen und liebgewinnen, das sich ihm nicht verständlich zu machen weiß; will man dies doch verlangen, so liegt hierin ein versteckter Hochmuth, welcher natürlich unbefriedigt bleiben muß. Denn jeder ist der Gesellschaft, in welcher er leben und gelten will, doch soviel schuldig, daß er sich vorbehaltlich seiner sittlichen Grundsätze ihrer berechtigten Ausdrucksweise anbequemt, und es ist ein wesentlicher Teil gerade der humanen Bildung, daß man sich in fremde Vorstellungsweisen zu versetzen und denselben durch unbefangene Würdigung und geschickte Fortentwickelung ihres Gedankengehalts anzuschmiegen versteht, wodurch ein Aufgeben des eigenen geistigen Selbst keineswegs erfordert wird. Allerdings bedarf es eines ernstlichen Vorsatzes und des wirklichen Bemühens, um die Verkehrs- und Ausdrucksformen der umgebenden gebildeten Welt aufzufassen und zu freier Verwendung sich anzueignen; gelingt dies dem Lehrer — und warum sollte es ihm, dem geistig gebildeten nicht gelingen? — so wird er sich nicht nur nach seinem wahren Werthe anerkannt sondern auch seine Gesellschaft gesucht sehen. Er gewinnt aber hierdurch nicht nur eine persönliche Befriedigung sondern auch eine unverächtliche Unterstützung seiner Berufsthätigkeit bei Eltern und Schülern; die letzteren wissen es sehr wol zu beurteilen und zu schätzen, wenn ihr Lehrer auch der feineren Umgangsformen Herr ist. Natürlich soll hiermit den Lehrern nicht etwa ein ausgedehntes Gesellschaftsleben empfohlen werden, dessen es zu dem angegebenen Zwecke auch nicht bedarf und wozu ihnen weder Zeit noch Geld zu Gebote steht. Es handelt sich vielmehr nur um die maßvolle Benutzung derjenigen Mittel, welche ihnen ihre Umgebung ungezwungen darbietet und deren Anwendung sie ihrer eigenen Bildung, ihrer amtlichen Stellung und der Gesellschaft schuldig sind.*)

*) Daß die oben bezeichnete feinere Bildung nicht im Wirthshause erworben wird, daß vielmehr nichts so geeignet ist den Lehrer geistig und gesellig herabzuziehen und der ihm sonst so wol anstehenden Idealität zu entkleiden, als der tägliche oder auch nur häufige Besuch des Wirthshauses und ähnlicher öffentlicher Locale, bedarf wol kaum einer ausdrücklichen Erwähnung. Weil aber allerdings die Versuchung zu einem derartigen

§ 81.

Durch diese allseitige und eindringliche Auffassung seiner Berufspflichten erlangt der Lehrer, was ihn vor allen öffentlichen Beamten auszeichnen sollte, eine durchgebildete fest auf sich selbst ruhende Persönlichkeit, geeignet den Schülern zum Muster zu dienen, den Eltern Vertrauen einzuflößen und die Achtung der bürgerlichen Gesellschaft zu erzwingen. Er selbst wird dann keinen Anlaß haben über Mangel an Anerkennung oder äußerer Achtung zu klagen, welche ja überhaupt eine nothwendige Folge der inneren Selbstachtung ist; vielmehr wird er und seine gleichgesinnten Berufsgenossen ein ehrenhaftes Standesbewußtsein gewinnen und schaffen, welches von einseitiger Ueberhebung und scheuer Zurückgezogenheit gleich fern belebend auf den Lehrerstand selbst und achtunggebietend nach außen wirkt. An diesem Standesbewußtsein mangelt es allerdings noch mehr als billig, nicht als ob die Lehrer selbst die Schwierigkeit und Wichtigkeit ihres Berufs unterschätzten, sondern weil gar manche von ihnen unselbstständig genug sind, um eher in der Erfüllung äußerer und zum Teil doch unbegründeter Ansprüche als in sorgsamer Pflichttreue und dem Adel der eigenen Gesinnung ihre Befriedigung zu suchen. Vielmehr sollte uns gerade die Schwierigkeit der Aufgabe einerseits zur persönlichen Demuth, zur steten Selbstprüfung und immer erneuten Läuterung unseres Strebens führen, und andererseits mit gerechtem aber maßvoll begrenztem Stolz auf unsern Stand erfüllen, welchem so Großes in der Entwickelung der Menschheit zugemuthet und beschieden wird.

Denn schwierig ist allerdings der Beruf des Lehrers; dies wird nicht nur durch die Summe der bisher ausdrücklich entwickelten Pflichten sondern auch durch ihre einfachen Folgerungen bezeugt. Bei der Höhe der allgemeinen Erziehungsaufgabe, bei der Beschaffenheit des Erziehungsobjects und bei der Reichhaltigkeit der Erziehungsmittel wird dem Lehrer zugleich und mit einander zugemuthet, was sich gegenseitig aufzuheben scheint und nur durch die allseitigste Berufsauffassung und durch die hingebendste Arbeit

---

Leben in mancher kleineren Stadt nicht gering ist und weil das Wirthshaus statt des leisen aber wolthätigen Zwangs, welchen uns der feinere Familienverkehr auferlegt, eine allzu bequeme Ungebundenheit in Aussicht stellt, so ist eine besondere Warnung hiergegen leider doch nicht überflüssig und alles, was Roth (Pädag. S. 271) in diesem Bezuge bemerkt, ist als völlig richtig anzuerkennen. Im übrigen mag hier noch an das nicht ganz zutreffende aber doch sehr beherzigenswerthe Wort des Engländers Th. Arnold erinnert werden, daß der Deutsche (auch der deutsche Lehrer) zu ausschließlich Beamter oder Gelehrter und nicht genug Gentleman, Bürger und Christ sei. Vergl. Wiese Briefe S. 72 und 181.

zu einem einheitlichen Ganzen verschmolzen werden kann. Er hat in den Seelen seiner Pfleglinge das feinste und empfindlichste Material zu bilden; er soll also die individuelle Natur, soweit sie berechtigt ist, schonen und ihrer Anlage gemäß entwickeln und doch soll er zugleich alle Schüler zu einer bestimmten gleichmäßigen Stärke des sittlichen und intellectuellen Vermögens heranbilden. Er muß also in dem einzelnen Schüler heimisch sein, ohne die allgemeinen Forderungen an die ganze Klasse je außer Augen zu lassen; vielmehr soll seine geistige Herrschaft über den einzelnen und über die Gesammtheit sich gegenseitig läutern und unterstützen. Den Lehrstoff soll er in wissenschaftlicher Weise durchdringen und doch sein bestes und tiefstes Wissen nur in dem Maße entfalten als es der jugendlichen Bildungskraft zuträglich ist. Die stete Aufmerksamkeit auf sich in Haltung und Gebehrden, im Reden wie im Schweigen soll er mit einer unermüdlichen Hingabe und Selbstvergessenheit vereinigen. Stets derselbe und von einer Festigkeit der geistigen und sittlichen Grundsätze, welche dem bildsamen Gemüthe der Jugend den sicheren Halt zu gewähren und ein nie täuschendes Vertrauen einzuflößen vermag; soll er doch täglich als ein neuer mit frischem geistigen Leben vor dieselbe treten. Alle diese Forderungen sind selbstverständlich und sie werden alle von dem guten Lehrer beherzigt und erfüllt, wenn auch nach dem Maße seiner Begabung in verschiedenem Grade. Um ihnen gerecht zu werden bedarf der Lehrer neben der sonstigen Vorbildung für sein Amt keiner Eigenschaft mehr als der *Liebe zur Jugend* und an ihr wird er den sichersten Prüfstein besitzen, ob er sich den inneren Beruf eines Erziehers zutrauen darf. Auch eine äußere Eigenschaft muß noch erwähnt werden, welche er sich freilich nicht geben aber doch bis zu einem gewissen Punkte hegen und entwickeln kann, die *körperliche Gesundheit*, von welcher nicht gerade unbedingt aber doch in bestimmtem Grade seine Anstrengungsfähigkeit und die Gleichmäßigkeit seiner Stimmung und Laune abhängt. Es kann hier nicht von den äußeren und diätetischen Mitteln zur Befestigung der Gesundheit, regelmäßiger Lebensweise, Vermeidung übertriebener Arbeit und Befolgung der allbekannten Gesundheitsvorschriften geredet werden; wol aber mag der junge Lehrer nochmals auf die Nothwendigkeit hingewiesen werden, sich durch Ruhe und Selbstbeherrschung vor Aerger zu schützen, der ja überhaupt vermieden werden kann und seinen schließlichen Grund wie schon angedeutet in dem sich ärgernden selbst hat. Die ruhige Heiterkeit erleichtert aber die Aufgabe des Lehrers in hohem Maße; abgesehen von der eignen Sammlung des Gemüths weckt sie auch in den Schülern eine Stimmung, welche sie gern zum Unterricht gehen läßt. Endlich mag dem Lehrer noch empfohlen werden, über schwierige Fälle und Aufgaben der Erziehung, welche ihm möglicher-

weise bevorstehen, vorher reiflich nachzudenken und mit seinen erfahreneren Amtsgenossen Rücksprache zu nehmen; er wird hierdurch Takt und Geistesgegenwart um so eher gewinnen.

Diesen Schwierigkeiten steht aber auch ein Lohn gegenüber, welcher alle Anstrengung und Selbstverleugnung in reichem Maße vergilt. Obenan ist die Rückwirkung zu stellen, welche die tägliche Berufsarbeit auf den Lehrer selbst ausübt. Wer stetig beflissen ist andere zur Einsicht und Sittlichkeit zu erziehen, der bildet beide in sich selbst um so klarer und fester, je schärfer er die Wege zu ihnen erwägt und je nachdrücklicher er die angemessenen Erziehungsmittel handhabt. Und ebenso wer mit der Jugend täglich und innig verkehrt, der wird je länger desto mehr auch des Friedens und des Segens theilhaftig, welcher den Kindern besonders verheißen ist. Denn die Jugend ist allerdings nicht ohne Sünde, aber sie ist freier von den Leidenschaften und Berechnungen der Welt und noch heute wie vordem steht ihr die Frage ferner, wer aus ihr der größte sei. Von diesem Frieden, welchen ja der Lehrer zu hegen bemüht ist, senkt sich auch eine reichliche Gabe auf ihn selbst herab, und wie häufig und erquickend ist die Erfahrung, daß er beengt und bekümmert von den Mühen des Lebens unter seine Zöglinge getreten und mit entlastetem und gestärktem Herzen von dem Unterrichte heimgegangen ist! Daher die tröstliche Beobachtung, daß unter den älteren berufstreuen Lehrern sich so viele finden, welche ungeachtet ihres anstrengenden Amtes und ihrer bescheidenen äußeren Lage mit sich und mit andern in Frieden und in Zufriedenheit leben. Hierzu trägt noch in anderem Sinne der stetige Verkehr mit der Jugend bei, welcher erfrischend und verjüngend auch auf die erwachsenen wirkt und ihr Gemüth gesund und empfänglich erhält. Auch die Wissenschaft selbst und ihre tägliche Verwerthung für den Unterricht bewahrt ihre belebende Kraft um so mehr als sie fern von Nebenabsichten den idealen Zweck der Jugendbildung verfolgt; und wenn das widerholte Lehren desselben Abschnittes schließlich das Gefühl der Einförmigkeit zu erzeugen droht, so ist schon oben (§ 75) auf die Nothwendigkeit und auf die Mittel hingewiesen, sich durch fortgesetzte wissenschaftliche Arbeit von diesem Ueberdruß und Stillstand zu befreien. Gleichfalls ist schon früher bemerkt, daß die Schüler die einsichtige und hingebende Liebe ihres Lehrers nicht unerwidert lassen; was man auch von der Undankbarkeit dieser Welt sagen möge, der gute Lehrer wird selten Ursache haben sich über den Undank seiner Zöglinge zu beklagen, und selbst diejenigen unter ihnen, welche misrathen, sind selten im Stande sich und anderen die Anerkennung und das Andenken zu verhehlen, welches sie gegen ihren Lehrer im Herzen tragen. Wie wolthuend und belohnend aber dieses gegenseitig geknüpfte Band der Liebe und Dank-

barkeit wirkt, das tritt besonders da zu Tage, wo es dem Lehrer vergönnt ist auch später noch mit seinen ehemaligen Schülern sei es in täglichem oder in entfernterem Verkehr zu stehen. Wenn es ferner für jeden erfreulich ist die Früchte seines Wirkens zu sehen, so wird diese Freude dem Lehrer ganz besonders zu Teil; er ist in der glücklichen Lage die Klasse als den Ausdruck und die Fortsetzung seines Willens betrachten zu dürfen und das geistige Wachstum seiner Zöglinge täglich wahrzunehmen. Ja diese Genugthuung erfährt der Lehrer der unteren Klassen noch stärker als die übrigen und dies bietet ihm einen Ersatz für die Einförmigkeit, welche allerdings in der widerholten Beschäftigung mit den Elementen hervortreten kann. Denn seine Schüler sind bei ihrer Bildsamkeit und Empfänglichkeit im großen und ganzen völlig in seiner Hand; sie werden zu dem, was er aus ihnen zu machen beflissen ist, so daß er sie nicht erst in längeren Zwischenräumen sondern von Tage zu Tage wachsen sieht. Endlich ist der Gewinn und die Befriedigung nicht gering anzuschlagen, welche der Lehrer aus seinem Amte für die Mehrung seiner Menschenkenntnis zieht. Die wahre Kenntnis der Menschen erwächst nicht aus der oberflächlichen und rasch wechselnden Bekanntschaft mit vielen sondern aus dem andauernden und innigen Verkehr mit den einzelnen und aus der genauen Beobachtung der menschlichen Natur überhaupt nach ihren Anlagen Neigungen und Verirrungen, wie ja auch die wahre Gelehrsamkeit und Einsicht sich nicht aus dem oberflächlichen Lesen vieler Bücher sondern aus dem gründlichen Studium einzelner maßgebender und klarer Werke ergiebt. Die jugendliche Natur liegt aber klar vor dem Auge des Beschauers und sie ist für die Beurteilung des Menschen maßgebend, da sie verhältnismäßig noch frei von Verbildung und Auswüchsen ist. Eben die so gewonnene Menschenkenntnis befähigt uns aber zu dem allein werthvollen Urteil über die Entwickelungsfähigkeit des einzelnen Menschen und über den Entwickelungsgang der Menschheit überhaupt, während dasjenige, was gewöhnlich für Menschenkenntnis ausgegeben wird, zum großen Teile nur das traurige Ergebnis vielfacher Täuschungen und Irrtümer ist und kaum etwas anderes hinterläßt als Achtsamkeit auf die Schwächen anderer und das niederdrückende Gefühl des allgemeinen Mistrauens.

C. Schule und Haus.

§ 82.

Widerholt ist schon auf die Bedeutung hingewiesen, welche das Einverständnis zwischen Schule und Haus für das Werk der Erziehung besitzt (§ 50. 58). Das Verhältnis zwischen beiden wird aber von den beteiligten häufig falsch aufgefaßt und bedarf deshalb einer näheren Betrachtung. Einerseits glauben nämlich nicht wenige Eltern durch die Uebergabe ihrer Kinder an die öffentlichen Schulen und durch Zahlung des Schulgeldes sich der Sorge und der Verantwortlichkeit für ihre Erziehung völlig entledigt zu haben; gleichwol machen sie gelegentlich gegen die Lehrer die natürliche Gewalt über ihre Kinder geltend, als ob ihnen überall ein vollgiltiges sachliches Urteil und das Recht des Einspruchs zustände. Dies ist aber selbst vom Standpunkte des formalen Rechts irrtümlich: indem der Vater sein Kind der Schule übergiebt, verpflichtet er sich selbstverständlich, die Ordnungen derselben anzuerkennen und soweit seine Thätigkeit und Beteiligung reicht zu unterstützen. Denn er kann nicht die Wolthaten einer Anstalt genießen wollen, ohne zugleich deren rechtliche Kraft auch gegen sich selbst gelten zu lassen; ist er hierzu nicht geneigt, so steht ihm nur zu sein Kind zurückzunehmen, nicht aber die Abänderung von Einrichtungen zu verlangen, welche er doch vorher gekannt hat und welche keineswegs für sein Kind allein sondern für eine große Anzahl von Kindern und von Staatswegen getroffen sind. Daß aber die Eltern nicht ohne weiteres und im allgemeinen zu einem sachlichen Urteile über das öffentliche Erziehungs- und Unterrichtswesen berufen sind, namentlich denen gegenüber, welche die Pflege desselben zu ihrer Lebensaufgabe gemacht und sich hierfür durch ernstliche Arbeit vorbereitet haben, bedarf keines besonderen Beweises.

Aber auch manche Lehrer fassen unwirsch über die geringe Unbefangenheit und die unbegründeten Ansprüche der Eltern das Verhältnis zu ihnen

zu einseitig auf und betonen ihr rechtliches Ansehen allzusehr. Denn es leidet zwar keinen Zweifel, daß die allgemeine Ordnung der Schule überall mit Ernst aufrecht erhalten und jede zuwiderlaufende Willkür der Eltern abgewiesen werden muß. Allein wie der Lehrer mit vollem Recht das Vertrauen des Vaters zu seiner sachlichen Einsicht und seiner Pflichttreue fordern darf, so hat er andererseits zunächst auch den guten Willen des Vaters vorauszusetzen und er hat überdies die Unterstützung desselben vielfach nöthig, weil er allein für die sittliche Erziehung seiner Zöglinge weder völlig verantwortlich noch ausreichend befähigt ist. So ist hier denn über die rechtliche Abgrenzung der beiderseitigen Befugnisse hinaus ein Verhältnis des gegenseitigen Vertrauens und der Hilfeleistung erforderlich, ohne welche überhaupt kein sittlicher Organismus gedeihen und sich entwickeln kann. Die Schule ist soweit berechtigt als sie verpflichtet ist, und umgekehrt; sie kann aber nur soweit für verpflichtet gelten, als ihr Wirkungskreis reicht und es kommt eben darauf an diesen Kreis durch ein vertrauensvolles Einvernehmen mit den Eltern zu erweitern und zweckmäßig auszufüllen. Einem genauern Verkehr zwischen Lehrern und Eltern bereitet allerdings die Größe mancher Stadt und die Ausdehnung vieler Anstalten sehr erhebliche, zum Teil sogar unüberwindliche Hindernisse; es ist eben für die Klassenordinarien eine ihrer Obliegenheiten diesen Verkehr soweit als möglich und nöthig zu vermitteln, und es sollte vor allen Dingen, worüber hier nicht weiter zu reden ist, den Eltern daran gelegen sein diesen Verkehr zu suchen. Aber trotz dieser Schwierigkeiten bleibt es doch die Pflicht der Lehrer, namentlich denjenigen Schülern bis in ihre häuslichen Verhältnisse nachzugehen, bei denen sie mit den allgemeinen Erziehungsmitteln der Schule nicht ausreichen und eben deshalb der Hilfe des Hauses sei es zur unmittelbaren Förderung oder zur Beseitigung eines Hindernisses benöthigt sind. Wie z. B. der Hang oder die Gewöhnung zur Lüge oder die Versuchung zur Unkeuschheit nachhaltig nur durch ein übereinstimmendes Verfahren zwischen Schule und Haus bewältigt werden können, oder wie der Lehrer etwa betreffs der musikalischen Bestrebungen seiner Schüler sich einen Einfluß sichern solle, das ist schon oben berührt. Abgesehen aber von solchen Einzelheiten muß es dem Lehrer von hohem Werthe sein, über manche Eigentümlichkeit seiner Schüler, deren Entstehung und innerer Zusammenhang ihm dunkel geblieben ist, das aufklärende Wort der Eltern zu hören. Vielleicht daß auch diese nicht unbedingt das richtige treffen, vielleicht auch daß sie thörichter Weise die Wahrheit nicht unverhüllt sagen, es bleibt desungeachtet die Aufgabe des Lehrers, sich wenn seine sonstigen Mittel versagen auf diesem Wege zu unterrichten; überdies werden selbst die halben oder befangenen Antworten der Eltern nicht ohne Frucht für seine bessere

Einsicht sein. Was aber noch wichtiger ist, die Eltern werden in der Mehrzahl durch diese aufmerksame Sorge des Lehrers zum Nachdenken und zur gewissenhaften Uebung ihrer Erzieherpflicht angeregt werden, so daß die gute Absicht des Lehrers doch nie ohne Frucht bleiben wird. Um so mehr wird derselbe den Eltern entgegenkommen, wo sie eine selbstständige Teilnahme an dem Unterricht ihrer Kinder zeigen; übel angebrachte Fragen oder unbegründete Urteile eines Vaters sollten nicht ohne weiteres vornehm abgewiesen sondern aufgeklärt und berichtigt werden. Selbst der absprechende Hochmuth verstummt leicht vor einer einfachen und kurzen Andeutung über die inneren Bedingungen der Erziehung und über den Zusammenhang der Unterrichtsmittel; anmaßenden Forderungen wird allerdings am besten durch das amtliche Ansehen der Lehrer und allenfalls durch den Hinweis auf die Schwierigkeit der Unterrichtsaufgabe begegnet, über welche unberufenen und unkundigen kein Urteil zustehe.

Zu den wichtigsten Verbindungsmitteln zwischen Schule und Haus gehören die viertel- oder halbjährigen Censuren. Dieselben sind allerdings zunächst für den Schüler berechnet und sollen wie schon oben bemerkt (§ 53) zwar wahrheitsgetreu aber mit pädagogischer Umsicht doch so eingerichtet sein, daß sie weder den Ehrgeiz des befähigten nähren noch den minder begabten aber gewissenhaften durch hartes Urteil niederschlagen. Sie sollen jedoch zugleich den Eltern ein klares Bild von dem Verhalten und den Fortschritten ihrer Kinder geben; wenn demnach eine rein schematische Einrichtung, welche das Urteil nur durch Nummern ausdrückt, nicht angemessen ist, so ist doch eine kurze Charakteristik der ausführlichen und wortreichen Darstellung vorzuziehen, da letztere das Urteil leicht verhüllt und der Selbstentschuldigung des Schülers oder der allzu nachsichtigen Auffassung seitens der Eltern eine bequeme Handhabe bietet. Soviel als möglich sollten auch die unklaren Zwischenstufen, z. B. *nothdürftig befriedigend*, *ziemlich genügend* und dergleichen, vermieden werden. Vor allem muß aber das Urteil in der Art abgefaßt sein, daß es von dem Lehrer als ein gerechtes und wahres vertreten werden kann. Wenn derselbe freilich seine ungenügende Kenntnis des Schülers, welche durch eine übervolle Klasse veranlaßt aber nicht entschuldigt werden kann, durch einen allgemeinen Ausdruck zu verdecken strebt, so kann hierdurch die Achtung der Eltern und der Schüler weder vor ihm noch vor der Censur erhöht werden. Ebenso wenig darf er sein Urteil auf eine hastige Prüfung kurz vor Ablauf des Termins begründen und noch weniger soll er längst bestrafter und wider gut gemachter Uebereilungen in der Censur gedenken. Den teilnehmenden Fragen der Eltern hat er aber willige Auskunft zu gewähren, und wenn man allerdings von diesen zuerst erwarten sollte, daß

sie den Lehrer aufsuchen, so wird es doch sicher des guten Eindrucks nicht verfehlen, wenn der Lehrer selbst bei wichtigen Fällen sich unaufgefordert zu dem Vater begiebt und ihm die wirksamsten Mittel zur Abstellung der gerügten Mängel bezeichnet.

§ 83.

Eine besondere Sorge liegt den Lehrern für die auswärtigen Schüler ob, bei denen sie in einem bestimmten Umfange die Rechte und Pflichten der Eltern völlig zu vertreten haben. Auch hier ist freilich ein sachlicher Unterschied zwischen den Lehranstalten in großen und kleinen Städten vorhanden.*) In jenen ist die thätige Obhut über das häusliche Leben der auswärtigen Zöglinge zwar nicht minder wichtig, in manchem Betracht sogar noch nöthiger, allein sie ist leider viel schwerer auszuführen und der Lehrer wird einzelne Fälle ausgenommen sich im wesentlichen nur davon überzeugen können, ob die Schüler in anständigen Familien untergebracht sind und von Seiten ihres häuslichen Lebens keine unmittelbare Gefahr für ihre Sittlichkeit laufen. In den kleineren Städten und namentlich bei minder gefüllten Anstalten ist den Lehrern aber eine weiter greifende Thätigkeit vergönnt und durch den allgemeinen Erziehungszweck auch auferlegt; hier haben sie durch widerholte Besuche sich von dem häuslichen Leben ihrer auswärtigen Schüler eine eingehendere Kenntnis zu verschaffen.**) Daß diese Obliegenheit zeitraubend und unbequem ist und daß sie bei ungeschickter Ausführung ihres Zwecks verfehlt, ist richtig; allein das eine muß um der Sache willen getragen und das andere durch Takt und pädagogische Einsicht vermieden werden. Fragen wir nach dem Zwecke dieser Hausbesuche, so handelt es sich zunächst darum die wohnliche Einrichtung und überhaupt die häusliche Umgebung der auswärtigen Zöglinge soweit kennen zu lernen, um offenbare Misstände und Gefahren beseitigen zu können. Wer Gelegenheit gehabt hat, Schülerpensionate in kleinen Städten zu sehen, der weiß hinlänglich, wie bedenklich manche derselben wegen der Beschaffenheit der Zimmer oder wegen der Zahl der zusammenwohnenden und zusammenschlafenden Zöglinge für die Gesundheit derselben sind, und hierin viel mehr als in der Ueberbürdung mit Arbeit liegt der Grund der allerdings nicht zu leugnenden Thatsache, daß das Aussehen unserer Jugend zum Teil nicht die wünschenswerthe Frische trägt. Eine andere zwar viel

*) Vergl. hierüber das einsichtige Programm des Dr. Schottmüller über den Einfluß großer und kleiner Städte auf den Charakter ihrer Gymnasien, Rastenburg 1866.

**) Vergl. § 49 der Directoreninstruction für die Provinz Preußen.

seltenere aber vorkommenden Falls desto größere Gefahr tritt ein, wenn der heranwachsende Schüler in einer Familie untergebracht ist, deren Sittlichkeit Anstoß oder Verdacht erregt oder welche doch nach ihrem Bildungsstande geradezu ungünstig auf die Entwickelung ihres Pfleglings einzuwirken droht. In beiden Fällen hat der Lehrer, insbesondere der Director die Pflicht unmittelbar und ohne jede Nebenrücksicht einzuschreiten und entweder eine anderweitige Unterbringung der betreffenden Schüler oder deren Ausscheiden aus der Anstalt zu veranlassen. Es ist leider gar nicht immer die Armuth der Eltern, welche sie so unzulängliche Pensionen für ihre Kinder aufsuchen läßt; häufig genug sind dieselben nicht geneigt an ihren sonstigen Ausgaben soviel abzubrechen, als zu einem angemessenen Unterkommen ihrer Söhne erforderlich ist. Dieser Gewissenlosigkeit darf aber nicht die mindeste Schonung widerfahren und selbst im Falle der Dürftigkeit wird es doch dem Lehrer gelingen, die erforderlichen Vorkehrungen zum leiblichen oder sittlichen Schutz der Schüler zu treffen. Noch häufiger ist aber seine Hilfeleistung in einer anderen Beziehung nöthig. Wenn auch die Pensionshalter redlich bemüht sind für das körperliche Wol ihrer Pflegebefohlenen zu sorgen und sie auch gegen sittliche Gefahren zu schützen, so besitzen sie doch zum großen Teile nicht die erforderliche geistige Bildung und Umsicht, um die Beschäftigungsweise der Zöglinge auch nur einigermaßen zu beurteilen oder gegen wirklichen Unfug ihr Ansehen geltend zu machen; zuweilen sind sie auch so sehr auf diesen Nebenerwerb angewiesen, daß sie sich vor einer strafferen Zucht und einer genauen Ueberwachung der häuslichen Ordnung scheuen, um nur keinen Zögling zu verlieren. Hier hat ihnen eben der Lehrer rathend und eingreifend zur Seite zu stehen; vor seinem Urteile gelten die Einwände nichts, welche der Schüler der geistigen Unbildung oder Schwäche der Pensionshalter entgegenzusetzen wagt. Alle diese Gesichtspunkte lassen sich von dem Lehrer durch nicht allzuhäufige aber doch widerholte Besuche vertreten; er wird dieselben sogar um so eher zur Geltung bringen, je mehr er seinem aufmerksamen Auge vertrauen darf und je weniger er seinen Besuchen den Charakter einer lediglich äußeren und gleichsam polizeilichen Aufsicht verleiht. Dies hat er eben sorgfältig zu vermeiden und er wird überhaupt von seinen Besuchen da Abstand zu nehmen haben, wo die häusliche Umgebung des auswärtigen Schülers ihre Bürgschaft gegen die oben bezeichneten Gefahren gewährt.

Um aber diese Besuche über eine nur äußere Aufsichtsmaßregel zu erheben, ist es erforderlich, daß der Lehrer bei denselben wirkliche Teilnahme für das allseitige Wol der betreffenden Schüler zeige und auch geistige und gemüthliche Anknüpfungspunkte mit ihnen suche, was ihm bei seiner sonstigen Kenntnis ihres Charakters, ihrer Bildungsstufe und ihrer Unter-

richtsaufgaben unmöglich schwer fallen kann. Die Privatbeschäftigungen der Schüler, mögen es nun wirkliche Arbeiten oder wissenschaftliche Liebhabereien sein, eine gerade vorliegende größere Aufgabe oder anderes der Art, bieten immer hinreichenden und willkommenen Anlaß für ihn, um rathend anregend oder auch nur gemüthlich Teil nehmend sich den Zugang zu ihrem Vertrauen zu eröffnen und somit seine Besuche nicht zu einem Gegenstande der Furcht sondern der Genugthuung und des Verlangens zu machen. Ob und in wieweit er hierbei das richtige getroffen, wird ihn der freundliche Blick und das zutrauliche Wesen seiner großen und kleinen Schüler deutlich genug erkennen lassen.*) Auch ist dieses der Weg für ihn, um einen Einfluß auf die Vereinigungen mehrerer Schüler zu wissenschaftlichen Zwecken zu gewinnen, ohne doch deren Selbstständigkeit, soweit dieselbe als angemessen und berechtigt gelten darf, zu beeinträchtigen. Denn es handelt sich hierbei nicht um ein System mistrauischer Ueberwachung oder um unweise Einmischung in die freie und eben deshalb werthvolle Thätigkeit der Jugend, sondern der Lehrer wird sich als ein echter Erzieher damit begnügen, die geistigen Bedürfnisse und Neigungen seiner Zöglinge genau kennen zu lernen und von dieser Kenntnis nur soweit offenen Gebrauch zu machen, als es die Umstände erheischen. Bei dieser umsichtigen Zurückhaltung läuft er weder Gefahr seine Schüler abzustoßen oder in ihrer selbstständigen Entwickelung zu schädigen noch seine eigene Zeit und Thätigkeit zu zersplittern. Aber erst durch diese thätige wenn auch behutsame Teilnahme an dem häuslichen Leben seiner auswärtigen Schüler giebt er seinem formellen Recht die Eltern zu vertreten einen fruchtbaren Inhalt; selbstverständlich erleichtert er hiermit auch seine gesammte Berufsaufgabe in vorbeugender und unmittelbar fördernder Weise auf das wesentlichste. Für den wahren Erzieher fallen eben die verschiedenen Seiten seines Berufs nicht auseinander, so daß sie sich gegenseitig hemmen oder seine Thätigkeit zersplittern könnten; sie schlingen sich vielmehr zu einer harmonischen Wirksamkeit zusammen, welche das Ziel um so sicherer erreicht und ihn selbst um so mehr befriedigt, je inniger er sich überall seine gesammte Aufgabe gegenwärtig erhält.

§ 84.

Neben dieser Thätigkeit der einzelnen Lehrer trifft auch die Schule als solche bestimmte Einrichtungen, um sich den Eltern ihrer Zöglinge als

*) Verwandte Verhältnisse werden in den hierher gehörigen sehr anziehenden Abschnitten in Tom Browns schooldays berührt, Part II. chapt. 1 u. 3.

lebendige Einheit darzustellen und hierdurch ein vertrauliches Verhältnis mit denselben anzuknüpfen; hierher gehören die öffentlichen Prüfungen und die Feste der Schulen. Die ersteren sind häufig deshalb angefochten, weil sie das stille Wirken der Schule nachteilig unterbrächen und weil sie schließlich auf eine Schaustellung hinausliefen, welche für Lehrer und Schüler die Versuchung zur Eitelkeit und Unwahrhaftigkeit enthielte.*) Allein der mögliche, hier und da vielleicht auch wirkliche Misbrauch entscheidet noch nicht gegen die Einrichtung selbst und läßt sich durch ein zweckmäßiges und zweckbewußtes Verfahren sehr wol verhindern. Wenn freilich durch die öffentliche Prüfung die Vortrefflichkeit der Anstalt und die Höhe der didaktischen Leistungen in das schönste Licht gestellt werden soll, so kann es ja nicht fehlen, daß die Lehrer auf ein wirkliches Schaustück bedacht sind, welches eine mehr oder minder unmittelbare Vorbereitung erfordert und hauptsächlich durch das Aufrufen der besten Schüler in Scene gesetzt wird. In dieser Art sind die Prüfungen allerdings verwerflich; denn sie sind auf einen äußeren dem Schulleben fremden Erfolg berechnet, sie schaffen zwischen Lehrern und Schülern das gemeinschaftliche wenn auch unausgesprochene Bewußtsein, daß es auf die Verhüllung der vollen Wahrheit abgesehen sei, und sie verleiten die aufgerufenen Schüler zur Eitelkeit. Allein ein derartiges Gepränge ist auch gar nicht der Zweck der öffentlichen Prüfungen, wie es freilich auch umgekehrt nicht ihr Zweck ist, das Wissen der Schüler erst zu ermitteln oder an besonders schwierigen und unbekannten Aufgaben zu erproben, oder wol gar die zurückgebliebenen unter ihnen durch eine öffentliche Bloßstellung zu bestrafen und zu bessern. Sondern sie sollen zunächst den anwesenden Eltern ein anschauliches Bild von der Art und der Verteilung des Unterrichts, von der Wahl und Behandlung des Lehrstoffs und von dem Verkehr zwischen Lehrern und Schülern geben, und sie sollen ferner den Zöglingen die Gelegenheit bieten in anständiger Haltung und mit bescheidenem Freimuth ihre Kenntnisse vor einer größeren Zuhörerschaft darzulegen. Wird dieser doppelte Zweck aufrichtig festgehalten, wie es von jedem Lehrer vorausgesetzt und nöthigenfalls durch die Einwirkung des Directors erzwungen werden muß, so bleibt sowol das eitle Haschen nach äußerem Schein als auch das pedantische Festhalten solcher Gesichtspunkte fern, welche nur in dem Schulunterricht selbst ihre Geltung haben. Auch ist nicht zu verkennen, daß in solcher Weise die Prüfungen auf den Lehrer selbst wolthätig zurückwirken, insofern sie ihn veranlassen, durch geschickte Wahl geschmackvolle Form und angemessene Verknüpfung

*) Verhandlungen der pädagogischen Section auf der Philologenversammlung zu Meißen.

der Fragen den Lehrstoff klar und zusammenhängend zu entwickeln. Endlich nähren diese Prüfungen wie alle Schulfeierlichkeiten das Gemeingefühl in den Schülern und stärken somit in ihnen die Liebe zu ihrer geistigen Pflegestätte und ihre innere Teilnahme an der Wolfahrt und Ehre derselben, wie dies schon oben (§ 36) betreffs der gemeinschaftlichen Gesangaufführungen bemerkt ist.

Was von den öffentlichen Prüfungen, das gilt im wesentlichen auch von den übrigen Schulfeierlichkeiten, mögen dieselben nun den Geburtstag des Landesfürsten, das Andenken an den Stifter oder einen hervorragenden Wolthäter der Anstalt oder einen für die Landesgeschichte oder die Kirche wichtigen Gedenktag feiern und mögen sie in musikalischen Darstellungen oder in Redeübungen bestehen. Ueberall handelt es sich darum, den ganzen Schulkörper zu einer gemeinsamen mit seinem sonstigen Leben übereinstimmenden Thätigkeit zu sammeln, von den sittlichen künstlerischen oder wissenschaftlichen Bestrebungen der Anstalt ein harmonisches Bild zu liefern, das Gefühl der Gemeinschaft in und zwischen Schülern und Lehrern zu wecken und alle Teile dieses Organismus zu einer würdigen und anstandsvollen Darstellung und Haltung nach außen zu vermögen. Auch hier wird die Verlockung zur Eitelkeit und zu einem innerlich hohlen Schaugepränge durch umsichtige Wahl der vortragenden Schüler und der vorzutragenden Stücke sich leicht vermeiden lassen, und außerdem erlangen die Lehrer oft die Gelegenheit einzelne Schüler von einer bis dahin unbekannten und vorteilhaften Seite kennen zu lernen, was häufig genug zu einer richtigeren Beurteilung eben dieser Schüler und zur Herstellung eines besseren und gerechteren Verhältnisses zu ihnen führt. So sind auch die Turnfeste wol geeignet das gemeinsame Schulleben nach einer anderen Seite zu veranschaulichen, die innere Zusammengehörigkeit und Zuneigung zwischen den älteren und jüngeren Schülern zu kräftigen und ein wolthuendes Bild der herrschenden Ordnung und Zucht zu geben, welches sowol von pedantischer Dressur als von roher Kraftäußerung frei bleibt.

Bei den an vielen Anstalten herkömmlichen Schulfesten, gemeinsamen Spaziergängen mit oder ohne Beteiligung der Eltern und sonstigen Angehörigen und ähnlichen derartigen Veranstaltungen entsteht für den Lehrer die Schwierigkeit sein Ansehen ohne Peinlichkeit und unter gleichzeitiger Teilnahme an der Fröhlichkeit der Jugend zu wahren, die Gemeinschaft mit den Eltern nicht zu hindern und doch die Schule als ein ganzes zusammenzuhalten, den Zöglingen eine wolanständige Freiheit zu gönnen und zugleich alle zuchtwidrigen Ausschreitungen zu verhindern. Unleugbar ist diese Aufgabe sehr schwierig und nur bei ausgebildetem

pädagogischen Takt und durch das Zusammenwirken des ganzen Lehrercolleginms lösbar. Indes bereiten solche Feste der Jugend so frohe und bei richtiger Handhabung so wolthätige Tage, sie beleben das Gemeingefühl und die Liebe zur Anstalt in so kräftiger Weise und schaffen so reiche und tiefhaftende Erinnerungen, daß sie um jener Schwierigkeit willen nicht aufgehoben sondern mit um so größerer Sorgsamkeit und Hingabe gepflegt und beaufsichtigt werden sollten. Die angemessene Haltung wird dem Lehrer am besten gelingen, welcher auch sonst das richtige Verhältnis zu seinen Schülern einhält, welcher nicht nöthig hat allezeit den Lehrstuhl zu besteigen um sein Ansehen zu wahren und gleichwol bei aller Herzlichkeit den Erzieher nie vergißt.

III. Besondere Unterrichtskunde.

A. Allgemeine Methodik des Unterrichts.

Kapitel 1.

Die formale Methode.

§ 85.

Die verschiedenen Wege der wissenschaftlichen Erkenntnis, die analytische und die synthetische Methode, die Induction und die Deduction finden selbstverständlich auch in dem Schulunterricht ihre Verwendung und sind deshalb schon widerholt berührt.*) Ihre genauere Bestimmung fällt allerdings der Philosophie anheim, welche zugleich ihre besondere Anwendung auf die einzelnen Wissenschaften zu erörtern hat. Die Wissenschaften sind jedoch selbst das Product der allgemeinen Geistesthätigkeit und deshalb einzeln wie in ihrer Gesammtheit dem Geiste des Zöglings, welcher durch sie einheitlich und harmonisch entwickelt werden soll, entsprechend und verwandt; hieraus folgt, daß von den allgemeinen Methoden, deren sich die Wissenschaft bedient, keine in dem Schulunterricht entbehrt werden kann. Die Wissenschaften finden aber in der Jugendbildung ihre Stelle zunächst nicht um ihrer selbst willen sondern sie haben hier dem Erziehungszweck zu dienen; es folgt also ferner, daß jene Methoden beim Unterricht nicht in so strenger Scheidung auftreten dürfen, wie dies vielleicht einzelne Wissenschaften oder einzelne Teile einer Wissenschaft für sich erfordern, sondern daß sie je nach dem Erkenntnis- und Bildungsbedürfnis des jugendlichen Geistes einander ablösen ergänzen und befruchten müssen. Denn zwei jener Methoden, die Analysis und die Deduction fördern die Erkenntnis

*) § 27. 28; vergl. § 65. 66.

auf formalem Wege, d. h. durch Entwickelung und Auflösung der von dem Geiste aufgenommenen Thatsachen; die beiden anderen, die Synthesis und die Induction dienen der materialen Erkenntnis, d. h. sie führen dem Geiste neue Thatsachen zu. Jene setzen also das Vorhandensein von Thatsachen und Anschauungen voraus, und indem sie dieselben aufschließen und ableiten, entwickeln sie die formale Kraft des Geistes, welchen sie hierdurch in den völligen Besitz und in die Herrschaft über diese Thatsachen einsetzen und zur Aufnahme neuer Anschauungen befähigen. Die beiden letzteren sind aber bemüht den Geist mit neuen Thatsachen zu füllen und dieselben entweder unter die bisher erkannten Gesetze einzureihen oder zur Auffindung neuer Gesetze darzubieten; sie gehen also ebensowol von der Gesetzmäßigkeit dieser Thatsachen wie von der formalen Kraft des Geistes zur Aneignung und Durchdringung derselben aus. Alle diese Methoden bedürfen einander ebenso nothwendig und in demselben Grade, als Form und Inhalt unzertrennlich mit einander verbunden sind und als die formale und die reale Geistesbildung nur durch und mit einander fortschreiten können. Soll also durch die Erziehung der Geist des Zöglings in seiner Totalität und Harmonie entwickelt werden, so bedarf er zu seiner Förderung aller genannten Methoden ebenso sicher und in ebenso inniger gegenseitiger Hilfeleistung, als dieselben in dem Organismus der Wissenschaften verbunden auftreten. Er bedarf derselben aber in derjenigen Abwechselung und Verknüpfung, welche seiner allmählichen aber stetigen und gesunden Entwickelung am meisten zusagt, und er läßt sie nur in demjenigen Maße der Strenge und Reinheit zu, welches dem Maße seiner wachsenden Kraft entspricht, nicht aber in demjenigen, welches die Wissenschaft an sich und innerhalb ihrer eignen Bahnen anzuwenden befugt und genöthigt ist. Hieraus folgt zweierlei für den Lehrer, erstens daß er jene Methoden mit völliger Klarheit und Schärfe aufgefaßt haben muß und sie je nach Bedürfnis in ihrer Reinheit anzuwenden verstehe, zweitens aber daß er den Uebergang aus einer Methode in die andere mit Sicherheit und Gewandtheit zu handhaben wisse und überall da mit klarem Bewußtsein vornehme, wo derselbe durch den Unterrichtszweck erfordert wird. Dieser Uebergang wird aber ebensowol durch die reiche Natur und die mannigfach wechselnde Verknüpfung des Bildungsstoffs als durch die jeweilige Entwickelungsstufe und die Entwickelungsfähigkeit des jugendlichen Geistes bedingt. Rücksichtlich des Bildungsstoffs erhellt die Nothwendigkeit eines solchen Methodenwechsels z. B. aus einer einfachen Betrachtung des Sprachunterrichts und der für denselben schon festgestellten Gesichtspunkte;*) während die Lectüre dem Schüler

*) Vergl. § 28. 29. 66.

immerfort neue sprachliche Anschauungen und Thatsachen zuführt und hierdurch in synthetischer Weise den Geist mit Inhalt versieht, hat der Lehrer durch den grammatischen Unterricht, mag er nun selbstständig auftreten oder sich an den Lesestoff anlehnen, den Weg der Analyse zu betreten und jenen Stoff in allgemeine Formen und Gesetze einzuspannen und zu vergeistigen. Und ebenso bewußt und geordnet muß die Methode aus Rücksicht auf den jugendlichen Geist abwechseln; seiner früheren Bildungsstufe entspricht zunächst und mehr das synthetische und das inductive Verfahren, seiner späteren die reine Analysis und der Beweis, wolgemerkt unter der Bedingung daß auch jenes nicht ohne analytische Entwickelung und Beweisführung sei und diese sich immer an concretem Stoff belebe und verkörpere.*)

§ 86.

Die formale Methodik verdient indes sowol wegen ihres Bezugs zu den einzelnen Wissenschaften als wegen der Einheit des Unterrichts und endlich wegen des Unterschieds zwischen den Gymnasien und Realschulen noch näher erwogen zu werden. In erster Hinsicht ist es schon früher (§ 68) als ein irriger und vergeblicher Versuch bezeichnet, die besondere Methode, welche *einer* Gattung von Wissenschaften eigentümlich ist, auf andere übertragen zu wollen. Dies gilt nicht nur für die strenge Untersuchung sondern muß im allgemeinen auch für den Unterricht festgehalten werden, soviel Unklarheit und Irrtum sich auch in die Klassificierung der Wissenschaften nach dem Charakter ihrer Methoden einmischt. Denn zunächst ist es freilich nicht zutreffend die Wissenschaften nach hergebrachter Benennung in exacte (Mathematik und Naturwissenschaften) und nicht exacte (die Sprachen die Religion und die Geschichte) zu scheiden; jede Wissenschaft, welche zu festen Ergebnissen führt, also jede wahre Wissenschaft überhaupt ist exact. Und ebenso wenig lassen sich die Wissenschaften streng und durchgehends nach den Gesichtspunkten der Analysis und der Synthesis oder der Induction und des Beweises (der Deduction) sondern. Denn die Induction behauptet ihre Stelle sowol in den Naturwissenschaften als in der Sprachforschung, ohne daß die letztere hierdurch, wie neuerdings wol versucht worden ist, völlig oder auch nur überwiegend dem Gebiete der Nothwendigkeit überwiesen würde. Selbst die Mathe-

*) Im wesentlichen ähnlich wenn auch unter zu ausschließlicher Betonung der Synthesis *Roth* Gymnasialpäd. S. 144: „Das zweite Erfordernis wird sein, daß der Lehrer — dem Grundsatze treu bleibe, den Gang vom besondern zum allgemeinen einzuhalten, im gesammten Unterricht synthetisch vorzugehen. Hiernach wird der Lehrer, je jünger seine Schüler sind, desto weniger in den geschichtlichen und sprachlichen und am wenigsten in den religiösen Anschauungen, welche er mitteilt, ein analytisches Verfahren anwenden."

matik, welche sich ihrer strengen Beweisform rühmt, begnügt sich doch keineswegs mit der reinen Analysis und Demonstration, sondern sie nimmt wie in ihren allgemeinsten Grundsätzen (den sogenannten Axiomen) so auch in ihren höheren Teilen synthetische Anschauungen z. B. der Kraft, der Bewegung, des unendlichen zu Hilfe ohne dieselben aus eigner Deduction zu erzeugen, und sie schreitet namentlich in der Geometrie vielfach auf synthetischem Wege fort. Wenn aber auch die Wissenschaften nicht unbedingt nach der Form ihrer Methode geschieden werden können, so muß desungeachtet der Unterschied der Methoden selbst in der Untersuchung wie im Unterricht festgehalten werden. Ob die Sprachforschung den Weg der Analogie oder der Analysis betreten, ob die Mathematik synthetisch oder mittels des deductiven Beweises sich entwickeln wolle, dies hat sie nach ihrem eigenen Bedürfnis und Gange zu bestimmen und dieser Unterschied des methodischen Fortschritts darf weder in der Wissenschaft als solcher noch bei ihrer Verwendung für die Schule verwischt sondern er kann nur durch die Erfordernisse des Unterrichts modificiert werden, wovon sogleich weiter die Rede sein wird. Noch weniger läßt sich der Unterschied der caussalen und teleologischen Betrachtung auslöschen, wenngleich auch dieser nicht völlig geeignet ist alle Wissenschaften zu umspannen und zu klassificieren. Denn auch die Geschichte wie die Sprache entwickelt sich nicht lediglich nach teleologischen Bestimmungen und auf dem Gebiete der Freiheit, sondern beide werden vielfach durch caussale Verhältnisse bedingt, und andererseits dürfen sich die Naturwissenschaften in ihren Untersuchungen zum Teil auch von teleologischen Gesichtspunkten leiten lassen.*) Allein diese einem anderen Gebiete entlehnten Hilfsoperationen, dieser Wechsel des Verfahrens bestimmt nicht die systematische Entwickelung und das Wesen der verschiedenen Wissenschaften, und auf letztere kommt es eben an, wenn man von der immanenten Methode einer Wissenschaft sprechen will.

Wo also der Unterschied jener Methoden durch die einzelnen Wissenschaften unbedingt gefordert wird und deshalb unveränderlich ist, da muß er in seiner Schärfe auch beim Schulunterricht festgehalten werden, da andernfalls die Schüler weder in den einzelnen Fächern klar fortschreiten noch auch in ihrer formalen Geistesbildung sicher gefördert werden würden. Eben deshalb muß aber darauf hingewiesen werden, daß wie die verschiedenen Wissenschaften aus dem ganzen und einheitlichen Menschengeiste hervorgegangen sind und demzufolge nur in ihrer Gesammtheit dem Wesen des Geistes entsprechen, so auch die verschiedenen Methoden einander zur

*) Vergl. die lehrreichen Betrachtungen von Fechner Schleiden und der Mond S. 100—114.

harmonischen und umfassenden Entwickelung des Menschen bedürfen und ergänzen und daß es daher keiner derselben gestattet ist die anderen hochmüthig bei Seite zu schieben. Die mathematische Beweisform ist keineswegs die einzige Form des Beweises überhaupt und noch weniger ist sie das einzige Mittel zu exacter das heißt zu sicherer und unumstößlicher Erkenntnis. Sie ist im wesentlichen nur eine bestimmte Form des logischen Beweises; die Logik giebt aber noch andere Urteils- und Schlußformen an die Hand, welche gleichfalls zu sicherer Erkenntnis führen. Und widerum anders gestaltet sich das Beweisverfahren auf dem Gebiete der Sprachforschung, und zwar nicht nur in den syntaktischen Verhältnissen sondern mehr noch in der Entwickelung der Etymologie, welche gleichwol die Aufdeckung fester Gesetze fordert und gestattet. Selbst hiermit ist das Gebiet der geistigen Gesetze keineswegs erschöpft; anders als der Verstand aber nicht minder sicher und nach ebenso bleibenden und durchgreifenden Normen eignet sich das Gemüth das Wesen der Dinge an, und wenn sich die Gemüthsvorgänge nicht auf so einfache Linien zurückführen lassen, wie dies bei dem rechnenden Verstande und bei dem Arbeiten mit abstracten und stets gleichen Factoren möglich ist, so ist dies kein Grund der Verachtung gegen die ethischen Wissenschaften, sondern es soll uns um so mehr befeuern auch die Entwickelung des Gemüths auf durchsichtige Formen zu bringen und die hierzu erforderlichen Methoden festzustellen und zu achten. Wenn daher dem Lehrer die gesammte Geistesbildung seines Zöglings obliegt, so hat er die verschiedenen Erkenntnismethoden nicht nur nach ihrem Werthe und an ihrem Orte zu verwenden, sondern er hat auch um der Einheit dieser Bildung willen, soweit es die immanente Methode der einzelnen Wissenschaften gestattet, in den verschiedenen Unterrichtsfächern die verwandten methodischen Gesichtspunkte zu verfolgen und durch ein analoges Verfahren in Wirksamkeit zu setzen. Hierdurch erreicht er eine mannigfaltige und lebendige Berührung der einzelnen Schulwissenschaften unter einander, er vermeidet, daß seine Zöglinge in allzu scharfer Scheidung aus einer Methode in die andere versetzt werden, und er bewahrt gleichwol jedem Fache seine eigentümliche formale Bildungskraft.

Endlich sind die verschiedenen Arten der formalen Methode auch von Bedeutung für den Unterschied zwischen dem Gymnasium und der Realschule. Es ist oben (§ 8) bemerkt, daß das Gymnasium überwiegend auf dem Wege der Zergliederung und der systematischen Entwickelung, die Realschule dagegen mehr mittels der Anschauung und der Vergleichung fortschreite. Auf die vorstehenden Erwägungen bezogen bedeutet dies allerdings nicht, daß die Induction und die Synthese auf den Realschulen ausschließlich herrschen, doch aber daß sie daselbst eine breitere Anwendung

als die entgegengesetzten Methoden finden sollen. Dies gilt nicht nur wegen des stärkeren Gewichts, welches den Naturwissenschaften auf den Realschulen eingeräumt wird, sondern auch betreffs des sprachlichen Unterrichts, in welchem die Analogie und die synthetische Anschauung ausgiebiger benutzt werden und deshalb stärker wirken soll als auf den Gymnasien. Nur daß die Analogie klar durchgeführt und nie in der Masse des Stoffs begraben sein soll und daß der synthetische Fortschritt im Erkennen die Analyse soweit zu Hilfe ruft als zur Aneignung des Lehrstoffs unbedingt erfordert wird; denn das oberste Ziel ist auch hier die geistige Befreiung des Zöglings, welche nur mittels klarer Durchdringung des Erkenntnisgegenstandes gefördert werden kann. Die Frage ist aber hauptsächlich diese, was vorausgehen oder doch überwiegen solle, ob Vergleich und Synthese oder Erklärung und Deduction, und hierauf ist eben die Antwort, daß jene beiden auf den Realschulen, die letzteren aber auf den Gymnasien den Vorrang behaupten. Hieraus folgt natürlich nicht, daß die Vorbildung für das Lehramt an den Realschulen von derjenigen für die Gymnasien verschieden sein dürfe, sondern widerum nur, was schon oben bemerkt wurde, daß der Lehrer die verschiedenen formalen Methoden mit Klarheit und Geschmeidigkeit zu handhaben wisse.

Kapitel 2.

Wahl und Anordnung des Lehrstoffs.

§ 87.

Die bisherigen Erwägungen haben widerholt zu dem Grundsatze geführt, daß *der Unterrichtsstoff möglichst beschränkt werden müsse*, um ihn völlig ausbeuten zu können und um jede Ueberladung der jugendlichen Kraft zu vermeiden. Die Anregung des Zöglings soll also nicht durch die Vielseitigkeit oder die Masse der geistigen Nahrung erfolgen; dieses Hineinschütten von außen her würde denselben zu keiner freien Bewegung noch zu dem so nöthigen Bewußtsein seiner Kraft kommen lassen. Die Häufung verschiedenartiger Anregungen kann überdies nur die Folge haben, daß keine derselben zu reiner Kraftwirkung gedeiht, sondern daß sie einander beeinträchtigen und aufheben und den Geist schließlich nicht sowol wecken als abstumpfen. Der jugendliche Geist soll vielmehr von innen her-

aus und in einer seinen Lebensbedingungen entsprechenden Weise, also in der Art angeregt werden, daß jede Erregung nach ihrer Stärke und Wirksamkeit abgemessen und bis zu ihrem pädagogischen Ziele durchgeführt wird, d. h. sie soll die betreffende Geistesform in eine Thätigkeit und Spannung versetzen, welche die beabsichtigte Kraftübung mit Sicherheit erwarten läßt. Hierzu reicht aber jene äußerliche Beschränkung des Stoffs nicht aus; derselbe muß außerdem zweckentsprechend gewählt werden, das heißt der Lehrstoff soll einfach fest gesetzmäßig und in seiner Entwickelung wolgegliedert sein.

Der Stoff des Unterrichts soll also zunächst einfach sein: er darf, soweit sich dies irgend abmessen läßt, nur dasjenige in unverhüllter und klarer Gestalt bieten, was unmittelbar von dem Schüler aufgefaßt werden soll. Er darf also weder über das nächstliegende Unterrichtsbedürfnis hinausgehen noch durch seine Vielgestaltigkeit den Geist nach verschiedenen Richtungen hin reizen und in Anspruch nehmen, oder wo er wegen seiner concreten Natur nicht auf eine völlig einfache Form zurückgeführt werden kann, da muß er wenigstens so zubereitet werden, daß diejenige Eigenschaft an ihm besonders hervorspringt, welche zuerst wahrgenommen und begrifflich aufgefaßt werden soll. Zur Einübung der einfachsten syntaktischen Verhältnisse muß daher der Satz so gewählt werden, daß er nur die für jene Verhältnisse nothwendigen Glieder enthält; die zur Erregung des sittlichen Gefühls bestimmte Geschichte muß so erzählt werden, daß sie überhaupt oder wenigstens vorwiegend nur die beabsichtigte Empfindung hervorruft. In dieser Einfachheit wird der Stoff von dem Schüler am leichtesten aufgenommen und assimiliert, er gelangt also auch zu der raschesten und kräftigsten Wirkung und erhält den jugendlichen Geist in derjenigen klaren Entwickelung, welche dem Lehrer die weitere Behandlung desselben am meisten erleichtert.

Der Unterrichtsstoff soll ferner fest stehen: er darf dem Schüler kein schwankendes und unsicheres Bild gewähren, welches die Auffassung eher zu verwirren als zu schärfen geeignet ist. Der Lehrer darf also wie schon früher bemerkt keine Definition, keine Regel geben, welche er später sei es in der Form oder im Inhalt abändern müßte; die sprachlichen Formen, welche erlernt werden sollen, müssen zweifellos festgestellt, die geschichtlichen Thatsachen wol beglaubigt, die mathematischen Beweise scharf und unumstößlich sein. Selbst auf denjenigen Gebieten, auf welchen die Wissenschaft noch nicht zu völlig sicheren oder wenigstens noch nicht zu durchgreifenden Ergebnissen gelangt ist, z. B. betreffs der deutschen Rechtschreibung oder betreffs einer rationellen Entwickelung der griechischen Formenlehre, muß der Unterricht von festen Analogieen beherrscht werden und darf

nur dasjenige darbieten, was entweder sicher ermittelt ist oder doch in einer scharf umgrenzten klaren und leicht anwendbaren Form erlernt werden kann. Schwankende Thatsachen und Formen, wenn dieser in sich widersprechende Ausdruck einmal erlaubt ist, können weder den Verstand schärfen noch den Geschmack bilden noch das Gemüth rein und stark ergreifen; wol aber müssen sie den Werth des Lernstoffs in den Augen des Schülers wenn auch unbewußt herabsetzen und ihn mit einer nachteiligen Gleichgiltigkeit gegen denselben erfüllen.

Ein verwandter wiewol nicht gleichbedeutender Gesichtspunkt ist drittens, daß der Unterrichtsstoff soviel als möglich *gesetzmäßig* sei: er soll also anfänglich und soweit dies geht sich auf die regelmäßigen Erscheinungen beschränken, von den unregelmäßigen alle diejenigen ausmerzen, welche nicht unbedingt durch das betreffende Unterrichtspensum erfordert werden, und die Abweichungen soviel als möglich unter durchsichtige Analogieen zusammenfassen oder durch faßliche Erklärungen mit der Regel in Zusammenhang setzen.*) Die wenigen anomalen Erscheinungen, welche sich nach dem jeweiligen Stande der Wissenschaft einer solchen Behandlung nicht fügen und dennoch von dem Unterricht nicht ausgeschlossen werden können, müssen freilich einfach gedächtnismäßig erlernt werden; es ist eben zu hoffen, daß dieselben mit der fortschreitenden Wissenschaft als solche mehr und mehr verschwinden. Diese Vorschrift der Gesetzmäßigkeit findet aber ihre Anwendung z. B. nicht nur in der Grammatik, in welcher allerdings immer noch einer höchst unnützen Vollständigkeit zu Liebe eine namhafte Anzahl von Ausnahmen erlernt wird, welchen der Schüler kaum je beim Lesen oder Schreiben begegnet; sondern auch in dem Geschichtsunterricht soll es der Lehrer bei der Schilderung der hervorragenden Charaktere wie bei der Entwickelung der Völkerschicksale auf die Ueberlieferung des in sich zusammenhängenden und regelmäßigen absehen, die unbegriffenen Schwankungen und Abweichungen aber aus der Betrachtung entfernen oder wo dies unthunlich ist soviel als möglich nach den angedeuteten Gesichtspunkten behandeln und verständlich machen.

Der Unterrichtsstoff soll endlich in seinem Fortgange *wolgegliedert* sein: er muß also in genauer Stufenfolge und unter Festhaltung des inneren Zusammenhanges erweitert werden. Hierzu genügt aber die äußerliche Fortführung und Aneinanderreihung der verschiedenen Klassenpensa noch nicht, selbst wenn dieselben gegeneinander genau abgegrenzt sind, sondern der nächsthöhere Unterricht muß immer wider auf die niederen Stufen zurückgreifen und ihren Inhalt in erweiterter und reicherer Form von

*) Vergl. § 66.

neuem entfalten befestigen und ergänzen; mit anderen Worten der Stoff muß von vorn herein methodisch zurecht gelegt und in sich verbunden werden. Dies kann in unseren Schulen nur durch einen genau gegliederten Lehrplan erreicht werden, welcher die Auswahl und innere Verknüpfung des Unterrichtsstoffs für die einzelnen Klassenstufen und nach den verschiedenen Unterrichtszwecken festsetzt und, indem er von allen Lehrern mit Verständnis ausgeführt wird, auch allen einen festen Halt, ein sicheres Recht und die Gewißheit des Gelingens bietet. Denn nach diesem Plane weiß jeder Lehrer, was er zu leisten hat und welche Forderungen er andererseits an die neu eintretenden Schüler stellen darf; er kennt nicht nur das Bildungsmaterial, welches dieselben mitbringen, sondern auch den Grad ihrer Kraftübung und die methodischen Mittel, welche er entweder weiter anzuwenden oder nach ihrer Ausnutzung durch andere zu ersetzen hat. Die Nothwendigkeit eines so geordneten Fortgangs gilt nicht nur für diejenigen Unterrichtsfächer, welche in sich selbst ein strengeres System darstellen, wie die Mathematik und Grammatik, oder bei denen die Erweiterung des vorhandenen und die Hinzufügung neuen Stoffs sich von selbst versteht, wie bei der Geschichte, sondern ebenso für diejenigen, welche in ihrem Fortgange sich mehr auf eine vertieftere und festere Aneignung als auf eine Vermehrung der Wissensmasse richten, wie die Religion, oder welche allmählich mehr auf das Können als auf theoretische Einsicht ausgehen, wie die stilistischen Uebungen und die Uebersetzung fremder Schriftsteller. Denn mittels dieses Planes ist der Lehrer z. B. in dem Religionsunterricht der Tertia befähigt und berechtigt, einen eben erklärten Abschnitt des Katechismus durch Anführung eines früher erlernten Kirchenliedes oder einer biblischen Geschichte in einer Weise zu beleben, welche das religiöse Gefühl des Schülers nachhaltig ergreift und erweckt; bei den lateinischen Schreibübungen der Primaner darf er auf einen bestimmten Vorrath von Redewendungen rechnen und er kann bei dem Uebersetzen der Klassiker fordern, daß gewisse Figuren und widerkehrende Ausdrücke oder auch Constructionen in derselben früher festgestellten und angemessenen Art übertragen werden. So erhält der ganze Unterricht sicheren Boden und ein festes Gefüge und der Lehrstoff gewährt durch seine genaue Gliederung außer der bezeichneten Hilfe für den Lehrer auch den Schülern die freudige und anregende Empfindung, daß sie keine Arbeit umsonst thun, und sie gewinnen hierdurch zugleich Zutrauen zu sich und zu dem Lehrer, was natürlich auch ihrer sittlichen Entwickelung förderlich ist. Soll aber der Lehrplan in dieser Weise wirken, so darf er nicht in seinen Einzelheiten dem Lehrercollegium von oben herab, auch nicht einmal durch den Director vorgeschrieben werden, sondern er muß durch gemeinschaftliche Arbeit der Lehrer wenn auch unter

dem bestimmenden Einfluß des Directors entstehen; denn nur mittels dieser allseitigen Teilnahme wird er wahres Leben, eingehendes Verständnis und hingebende Thätigkeit wecken.*) Zu diesem Behufe wird es am zweckmäßigsten sein, daß zunächst unter Festhaltung der gesetzlichen Vorschriften die allgemeinen Grundzüge des Lehrplans in der gesammten Lehrerconferenz festgestellt werden; der genauere Ausbau und die Gliederung in den einzelnen Unterrichtsgebieten muß dann durch die schon (§ 68) erwähnten Fachconferenzen unter der vermittelnden Leitung des Directors gewonnen werden.

Neben diesem für die methodische Gliederung des Lehrstoffs unerläßlichen Mittel hat man noch andere Wege eingeschlagen, um den Zusammenhang und die Einheit des Unterrichts zu verstärken. Hierher gehört die Uebertragung des Lehrfachs in zwei oder mehreren aufeinander folgenden Klassen an einen und denselben Lehrer nicht nur in denjenigen Gegenständen, für welche wie für die Mathematik die Naturwissenschaften und die Religion jedes Collegium nur eine geringere Zahl geeigneter Lehrer besitzt, sondern auch in den Sprachen. Aehnlich ist das Verfahren, nach welchem die Lehrer in geordneter Reihenfolge mit ihren Schülern durch die nächsten Klassen bis zu einer bestimmten Stufe aufrücken, um sodann wider zu dem ersten Ausgangspunkte zurückzukehren.**) Beide Einrichtungen haben in mäßigem Umfange angewendet unleugbar ihr gutes; sie erhalten die Schüler in gleichmäßigem Gange, verstärken die eigentlich erziehende Einwirkung des Lehrers und machen ihn mit den Anforderungen und der Unterrichtspraxis auf den nächsthöheren Stufen durch eigene Erfahrung vertraut. Außerdem überhebt das zweite Verfahren die Lehrer auch des Ueberdrusses, welcher bei allzuhäufiger Widerholung desselben Lehrpensums allerdings eintreten kann. Die bedenkliche Seite dieser Einrichtungen liegt in der ungleichen Tüchtigkeit der Lehrer; dieselbe wird eher ausgeglichen, wenn mit der Klassenversetzung der Schüler im wesentlichen auch die Lehrer wechseln, sie macht sich aber stärker geltend, wenn dieselben Lehrer bleiben und ihre Schüler für einen längeren Zeitraum behalten. Auch wirken selbst bei gleicher Tüchtigkeit nicht alle Lehrer auf jeden Schüler gleich; die Persönlichkeit thut hier viel und oft fühlt sich ein bis dahin sittlich oder geistig schlaffer Schüler unmittelbar durch die ungewohnte Behandlung des neuen

*) Es ist hier selbstverständlich von dem allgemeinen und sachlichen Lehrplane die Rede; die Ordnung der Stunden und die Verteilung der Fächer unter die einzelnen Lehrer gebührt dagegen lediglich dem Director vorbehaltlich des Aufsichtsrechts der Staatsbehörde.

**) Die sogenannten niederen Seminare in Würtemberg folgen dieser Einrichtung, jedoch in noch viel durchgreifenderem Maße, da an jedem derselben die gleichen Lehrer mit der gesammten Schülerzahl (den Compromotionalen) durch alle Klassen gehen.

Lehrers angeregt und aufgerüttelt. Indes muß ja der Director seine Lehrer kennen; erlaubt es die Zusammensetzung des Collegiums, so empfiehlt es sich allerdings einen Schülercötus von demselben Lehrer durch je zwei auf einander folgende Klassen leiten zu lassen, vorausgesetzt daß die Lehrabschnitte beider Klassen in näherer Verbindung stehen. Dies ist z. B. bei Sexta und Quinta der Gymnasien betreffs der lateinischen Formenlehre, bei Quarta und Tertia betreffs der lateinischen Syntax und der griechischen Formenlehre der Fall. Ebenso mag man, wo eine geteilte Secunda besteht, die beiden Abteilungen dieser Klasse in der gedachten Weise zusammenfassen, wogegen die Prima wegen der erheblich veränderten Unterrichtsbehandlung von diesem Verfahren auszuschließen ist.

Die Gliederung des Lehrstoffs und mehr noch des Unterrichts besteht also nicht etwa in seiner scharfen Zerlegung in möglichst viele Abschnitte sondern in der genauen und inneren Verbindung der einzelnen Abschnitte und in ihrer stetigen Beziehung auf einander. Diese Stetigkeit ist eines der wolthätigsten und sogar nothwendigsten Erziehungsmittel; sie zu verstärken sollen gerade die eben erörterten Einrichtungen dienen. Umgekehrt würde man also diesen gleichmäßigen Gang des Unterrichts und seinen inneren Zusammenhang durch allzuhäufigen Wechsel der Klassen, der Lehrer und der Unterrichtspensa sehr beeinträchtigen; oder mit anderen Worten halbjährige Lehrcurse und halbjährliche Versetzungen sind ein großes pädagogisches Uebel, auf dessen Beseitigung mit allen Kräften gedrungen werden sollte. Die äußeren Unzuträglichkeiten, welche mit dieser Einrichtung verbunden sind, wiegen schon schwer genug: die im Anfange jedes Halbjahres widerkehrende Einführung und Einschulung der neu eintretenden oder neu versetzten Schüler verursacht durch alle Klassen den doppelten Aufwand an Zeit und Mühe, und noch mehr Zeit und Kraft wird durch die gegen Ende jedes Semesters nothwendigen Versetzungsarbeiten und Versetzungsprüfungen verzehrt. Dieser Nachteil tritt ganz besonders in Prima zu Tage, wo die umfangreiche schriftliche und mündliche Maturitätsprüfung von dem zweiten Quartal jedes Halbjahres einen beträchtlichen Teil in Anspruch nimmt und die ruhige und gesammelte Unterrichtsbewegung störend unterbricht. Erheblicher ist indes der Uebelstand, daß durch diese Einrichtung die Schüler jeder Klasse mindestens in zwei abgestufte Abteilungen zerlegt werden; der Lehrer hat also stets die Aufgabe seinen Unterricht zugleich für die älteren und für die neu eingetretenen Schüler einzurichten, was natürlich trotz aller Anstrengung nie völlig befriedigend gelingen kann und sowol im Fortgang des Unterrichts wie bei den Widerholungen zu Ungleichmäßigkeiten und zum unnützen Zurückgreifen nöthigt. Hauptsächlich wird aber durch die Zusammendrängung des Pensums

auf ein halbes Jahr eine Hast des Unterrichts herbeigeführt, welche weder mit der sicheren Durchdringung und Aneignung des Lehrstoffs noch mit der ruhigen Geistesentwickelung des einzelnen Zöglings noch mit der gleichmäßigen Durchbildung der ganzen Klasse verträglich ist. So kommt es denn, daß am Ende des Cursus eine unverhältnismäßige Zahl der Schüler das Klassenziel nicht erreicht hat, und daß ein anderer Teil derselben zwar aus Noth versetzt werden muß, die erforderliche Ausbildung aber nur dürftig gewonnen hat und in die höhere Klasse den nöthigen Grad von Sicherheit nicht mitbringt. Bei Jahrescursen und jährlichen Versetzungen wird dagegen erfahrungsgemäß das Unterrichtsziel nicht nur für die überwiegende Schülerzahl sondern bei eben diesen auch viel sicherer und angemessener und in einer viel stetigeren Bewegung ihrer inneren Entwickelung erreicht; die wenigen Schüler, welche auch so die Reife zur Versetzung aus Mangel an Begabung oder an Fleiß nicht erreicht haben, bleiben mit vollem Recht noch ein weiteres Jahr in der Klasse zurück. Die Unterrichtsförderung anlangend läßt sich der Streit über jährige oder halbjährige Lehrcurse und dem entsprechende Versetzungen auf die einfache Frage zurückführen, ob es besser sei dasselbe Pensum zweimal hastig und ungenügend zu lehren oder einmal gründlich durchzuarbeiten: auf diese Frage wird aber die Antwort wol nicht zweifelhaft sein.*)

---

*) Jahrescurse und jährliche Versetzungen entsprechen überdies den gesetzlichen Vorschriften in Preußen, vergl. den Min.-Erl. v. 24. Octbr. 1837 und Wiese Verordnungen I. 26; daß sie sich überall ohne erhebliche Schwierigkeiten durchführen lassen, beweisen zahlreiche Gymnasien in größeren und kleineren Städten. Nöthigenfalls bietet sich die Aushilfe der sogenannten parallelen Wechselcötus, von denen der eine zu Ostern der andere zu Michaelis seine Zöglinge aufnimmt, sowol die aus der vorhergehenden Klasse versetzten, als auch die aus dem Parallelcötus nicht versetzten, welche somit nur noch zu halbjährigem Verbleiben auf dieser Klassenstufe genöthigt sind. Wenn neuerdings auf einer Directorenconferenz gegen die Jahrescurse der Einwand erhoben ist, der Zeitraum eines Jahres sei für die Schüler so lang und unübersehbar, daß sich dieselben hierdurch anfangs zur Faulheit verleiten ließen, so liegt hierin eigentlich nur ein sehr beschämendes Bekenntnis für die Lehrer, welche ihre Schüler nicht zum Fleiß und zur Aufmerksamkeit zu erwecken verstehen. Viel berechtigter und thatsächlich leider begründeter ist die entgegengesetzte Behauptung, daß bei halbjährigen Cursen sich die Schüler im ersten Halbjahre nicht besonders anstrengen, weil sie sich darauf verlassen, dasselbe Pensum im nächsten Semester noch einmal zu hören. Den Widersinn jähriger Cursen bei halbjährlicher Versetzung hat Foß nach Verdienst gerügt; vergl. Schmids Encykl. Band 6, Seite 867.

§ 88.

Wenn ferner die Einheit des Unterrichts nicht aus den Lehrobjecten sondern aus seiner bewußten und stetigen Beziehung auf den jugendlichen Geist hervorgehen soll (§ 66) und wenn demnach für die Auswahl des Lehrstoffs lediglich das Bildungsbedürfnis und die Bildungsfähigkeit des Zöglings maßgebend ist, so darf hierbei niemals der wissenschaftliche Zweck anstatt des pädagogischen eingeschoben werden. Dies geschieht jedoch häufig genug, zumal von jungen Lehrern, welche einerseits die Kraft und das Bedürfnis ihrer Schüler noch nicht zu messen wissen und andererseits noch zu sehr von dem Zwecke und der Einrichtung des Universitätsunterrichts beherrscht werden. Es ist ja natürlich und an sich durchaus lobenswerth, daß ihnen das System und die Probleme der Wissenschaft als der würdigste Gegenstand ihrer Thätigkeit gelten; um so mehr sind sie auf den Unterschied der Schule und der Universität aufmerksam zu machen und nöthigenfalls mit Strenge innerhalb der Grenzen festzuhalten, welche der Lehrplan ihrem Wirken anweist. Daß man bei dem grundlegenden Elementarunterricht von der vollständigen Ueberlieferung und streng wissenschaftlichen Ableitung des Lehrstoffs absehen müsse, liegt freilich auf der Hand und wird auch weniger verkannt, da das Heilmittel gegen anfängliche Ausschreitungen sich in dem Unvermögen der Kinder deutlich genug kund giebt. Weit verführerischer und doch ebenso nachteilig ist es auf den oberen Klassen nach systematischer Vollständigkeit und Begründung zu streben, und hier wird allerdings ein aufmerksamer Director sich eher zum Einspruch veranlaßt sehen. So liegt z. B. bei dem Unterricht in der deutschen Litteratur die Versuchung nahe eine eingehende Geschichte derselben zu geben, welche ihre sämmtlichen Entwickelungsstufen umfaßt und zum Verständnis die fördernden und hemmenden Einflüsse der allgemeinen deutschen Geschichte erörtert, auch wol nach relativer Vollständigkeit der litterarischen und biographischen Thatsachen strebt. Allein eine derartige systematische Behandlung der Litteraturgeschichte ist abgesehen davon, daß sie schon wegen der beschränkten Zeit doch nicht durchgeführt werden kann, nicht nur nichts nütze sondern in hohem Grade schädlich und dem eigentlichen Unterrichtszwecke zuwider. Denn sie würde den Schüler mit einer Menge von Urteilen und Einzelkenntnissen überhäufen, deren Grund und Zusammenhang er schon deshalb nicht einzusehen vermag, weil ihm die lebendige Anschauung der Schriftwerke abgeht, und welche eben deswegen auch in seinem Gedächtnis nicht haften können. Dagegen würde er aber durch eine solche Lehrweise verhindert werden, Verstand Phantasie und Gemüth an den einzelnen mit Maß und Sorgfalt ausgewählten Musterwerken unserer Litte-

ratur zu bilden, und er würde nur zu einer Keckheit des Urteilens verleitet werden, welche um so verwerflicher und unwahrhaftiger ist, je weniger diese ihm von außen her überlieferten Urteile als sein geistiges Eigentum gelten können. Aehnliche Misgriffe lassen sich häufig genug in dem Religionsunterricht der oberen Klassen bemerken sowol bei der dogmatischen Begründung der Heilslehren als bei der dogmenhistorischen Erörterung der einzelnen Streitigkeiten und Secten. Es ist aber gar nicht nöthig und nicht einmal zulässig, daß der Schüler mit allen Schwankungen in der Trinitäts- und Erlösungslehre bekannt gemacht werde; hierdurch wird seine religiöse Ueberzeugung nicht gestärkt sondern eher verwirrt und sein Geist von der innigen Auffassung der wesentlichen Punkte und Vorgänge abgelenkt. Umgekehrt wird aber durch diese systematische Behandlung der einzelnen Lehrfächer in den Schülern der Irrtum genährt, daß sie beim Abgange von der Schule mit den betreffenden Wissenschaften eigentlich schon fertig seien; es wird also der Trieb zu fernerer Thätigkeit in ihnen nicht geweckt sondern erstickt und somit der propädeutische Zweck des Schulunterrichts völlig verfehlt. Dieses ist aber nicht der geringste unter den Gründen, welche eine weitere Verfolgung der Gymnasialfächer nach zurückgelegter Schulzeit verhindern und die Studenten zu einer allzu ausschließlichen Betreibung ihrer Fach- und Brotstudien verleiten. Nicht fertig und gesättigt soll noch kann der Schüler von den höheren Lehranstalten entlassen werden, sondern er soll mit dem lebhaften Verlangen nach weiterer allgemeiner Geistesbildung erfüllt sein und er soll nur eine soweit geübte Kraft mitbringen, um diesem Verlangen mit der Sicherheit des Gelingens nachgehen zu können.

Eine andere Frage ist jedoch, ob es überhaupt gestattet sei auf der obersten Unterrichtsstufe wissenschaftliche Controversen und noch nicht völlig gelöste Aufgaben zu berühren, und diese Frage darf allerdings unter bestimmten Voraussetzungen bejaht werden. Die nothwendigen Voraussetzungen sind aber, daß der Lehrer nur selten und bei völlig angemessenen Gelegenheiten, d. h. wo der Unterricht von selbst darauf führt, derartige Andeutungen gebe, daß er sie ferner nur soweit ausdehne, als die Erörterung sich wenn auch nicht zu einem festen Ergebnis so doch innerhalb klarer und methodisch sicherer Bahnen bewegt, und daß endlich seine Bemerkungen geeignet sind das wissenschaftliche Bewußtsein der Schüler nicht zu verwirren sondern zu klären und sie zu weiterem Nachdenken anzuregen. Denn das Gewicht, welches die Festigkeit des Unterrichtsstoffs auf die geistige und sittliche Bildung des Zöglings ausübt, darf durch solche gelegentliche Erörterungen in keiner Weise verringert werden; dieselben müssen vielmehr dazu angethan sein, ihn mit Achtung vor der inneren Entwickelung und dem Wahrheitssinne der Wissenschaft zu erfüllen und ihm somit

einen lebendigen Antrieb zu eigenen Forschungen in späterer Zeit zu geben. Die Wirkung solcher Behandlung wird und soll nicht etwa sein, daß er selber eben diese Streitfragen später verfolge, was ja bei der Mannigfaltigkeit der Universitätsstudien nicht möglich ist, aber er gewinnt eine Anschauung von dem Gange der Wissenschaft und ihm wird die Verpflichtung klar wenn nicht an ihrer Fortbewegung selbst mitzuarbeiten so doch nach eigener und wahrhaftiger Ueberzeugung zu ringen. So läßt es sich z. B. kaum vermeiden und ist sogar innerhalb der angegebenen Grenzen förderlich bei bestimmten Stellen des Horaz auf die Kritik des Textes einzugehen, wogegen es völlig unstatthaft ist derjenigen vermeintlichen Interpolationen in dem Schulunterricht zu gedenken, welche die neuere Kritik so massenhaft bei diesem Dichter angenommen hat. Ebenso darf mit Maß und Umsicht der Untersuchungen Erwähnung geschehen, welche seit Wolf über die Entstehung der homerischen Gedichte angestellt sind, d. h. mit maßvollem Urteile über die entgegengesetzten Ansichten in dieser Frage, mit umsichtiger und klarer Berührung der in derselben liegenden Schwierigkeiten und mit Hinweisung auf diejenigen Punkte, in denen sich die Verfechter der entgegengesetzten Meinungen begegnen und welche somit als sicher gelten können. Auch mag aus der vergleichenden und genetischen Sprachforschung gelegentlich einzelnes angeführt werden, soweit dasselbe nämlich als sicher erachtet werden darf und geeignet ist das innere Leben der Sprache zur Anschauung zu bringen. Unsichere Hypothesen und gewagte Etymologieen sind aber um so strenger auszuschließen als sich von denselben keinerlei Nutzen für die methodische Erziehung des jugendlichen Geistes absehen läßt.

Kapitel 3.

Die Formen des Unterrichts.

§ 89.

Gehen wir jetzt zu den besonderen Vorschriften für das Unterrichtsverfahren über, so ist zuerst der Lehrer gehalten, soweit es der Gegenstand zuläßt, *aus dem Kopfe* und nicht aus dem Buche oder dem Hefte zu unterrichten. Er soll des Lehrstoffs Meister sein, um denselben frei und nach Bedürfnis behandeln zu können: also darf er sich nicht abhängig von dem Lehrbuch wissen. Er soll ferner der beherrschende und wachsame Mit-

telpunkt der Klasse sein: dies ist jedoch unmöglich, wenn er genöthigt ist seine Aufmerksamkeit zwischen dem Buche und den Schülern zu teilen. Er hat den Schülern das Muster eines klaren und geordneten Vortrags zu bieten, von dessen innerer Beschaffenheit sogleich noch weiter die Rede sein wird; wenn er aber genöthigt ist, sich immer wider den Inhalt seines Vortrags aus dem Buche zu vergegenwärtigen, so muß derselbe unterbrochen und ohne inneren Zusammenhang bleiben. Der Lehrer verlangt endlich von seinen Schülern, daß sie das vorgetragene sicher aus dem Kopfe zu widerholen wissen; wenn er aber zeigt, daß er selbst sich des Unterrichtsstoffs ungeachtet seiner überlegenen wissenschaftlichen Bildung nicht ausreichend bemächtigt hat, so liegt doch wahrlich für die Schüler der Gedanke nahe, daß auch sie es mit der Erlernung nicht genau zu nehmen brauchen, und sie verlieren an Achtung vor dem Lehrer und dem Lehrgegenstande zugleich. Es ist außerdem — und dies ist das wichtigste — schon anderweitig betont, daß das lebendige Wort des Lehrers den größten Eindruck auf den Schüler mache, und in Wahrheit ist dasselbe zur Herstellung eines persönlichen Verhältnisses zwischen Erzieher und Zögling ganz unentbehrlich: das gelesene Wort ermangelt eben des eignen Lebens und kann deshalb auch nur halb belebend wirken. Es mag ja dem Lehrer gestattet sein, sich zur Ordnung seines Vortrags einzelner geschriebener Bemerkungen zu bedienen oder wo ein Lehrbuch für die Schüler eingeführt ist, auf die Paragraphen desselben Bezug zu nehmen; allein er hat sich von jeder Gebundenheit an ein äußerliches Hilfsmittel frei zu erhalten.

Der Lehrer soll ferner *deutlich und mit mäßig gehobener Stimme* sprechen und sich einer *fehlerfreien Aussprache* und einer *gewählten* aber nicht gesuchten *Ausdrucksweise* bedienen.*) Daß der Lehrer deutlich sprechen müsse, ist freilich selbstverständlich; aber auch das allzulaute Reden ist wie für seine eigene Gesundheit so auch für den Unterricht nicht zuträglich. Denn die Aufmerksamkeit der Schüler wird hierdurch nicht geweckt sondern abgestumpft; wenn aber der Lehrer sich durchschnittlich mit mäßig lauter Stimme äußert, so dient jede Hebung und Modulation des Tones dazu die Schüler augenblicklich anzuregen. Ueberdies ist das allzustarke Sprechen oder gar das Schreien nicht anständig. Die Aussprache des Lehrers soll aber correct, d. h. von Nachlässigkeiten und mundartlichen Fehlern frei sein und ebenso hat er seinen Ausdruck von Provincialismen wie von sonstiger Vernachlässigung rein zu halten. Denn er hat in allen diesen Punkten seine Schüler zu bessern und zu

*) Eine distincte deutliche Rede, aber mit mäßiger Stimme empfahl G. W. Nitzsch; vergl. Lübker Nitzsch in seinem Leben und Wirken dargestellt (Jena, 1864), S. 133.

bilden; dies ist aber einfach unmöglich, wenn er selbst nicht das beste und tägliche Muster bietet. Sein Ausdruck soll ferner gewählt d. h. unserer Schriftsprache angemessen sein; er wird sich also nicht nur von dem Tone der niederen Umgangssprache sondern ebenso von gezierter und gesuchter Redeweise, von unnützen Floskeln und unpassendem rhetorischen Schmuck fern zu halten haben. Die Schönrednerei ist nirgends weniger als in der Schule angebracht; denn sie trägt allzudeutlich das Gepräge der Eitelkeit und sie wirkt außerdem nicht anregend sondern in ihrem Verlauf einschläfernd und abstoßend auf die Schüler.*) Ein angemessenes Bild an der richtigen Stelle, d. h. ein Bild, welches dem Gedanken Deutlichkeit und Kraft verleiht, gehört dagegen zu den wirksamsten Unterrichtsmitteln. Jenes Haschen nach glatter und gesuchter Rede führt zu unnützem Wortreichtum und verfällt unvermeidlich der Monotonie; der Lehrer hat aber in der Lebendigkeit des Unterrichts auch eine Anakoluthie nicht zu scheuen und er muß überdies seinen Vortrag z. B. in der Geschichte, der Religion, der Mathematik und bei gleichen Anlässen immer wider durch Zwischenfragen unterbrechen, welche den Schüler zur Teilnahme aufrufen und den Zusammenhang des Unterrichts durch den Hinweis auf die früheren Abschnitte verstärken. Hierdurch wird er sich auch allmählich gewöhnen, das richtige Maß im Sprechen einzuhalten, welches viele Lehrer überschreiten; sie verkennen eben, daß ihr Unterricht gerade die Schüler sprechen lehren soll. Dies ist freilich bei weitem schwieriger, als das eigene Reden, weil es eine viel entschiedenere Herrschaft über den Stoff, die Klasse und sich selbst voraussetzt, allein es ist das einzig zweckgemäße.

Wo aber der Lehrer vorzutragen hat, da soll der *Vortrag anschaulich*, d. h. er soll *klar bündig in sich zusammenhängend* und *lebendig* sein. Die Nothwendigkeit dieser Forderungen ergiebt sich im ganzen schon aus dem, was früher über den Anschauungsunterricht (§ 27) und über die Behandlung des Lehrstoffes (§ 87) ermittelt ist; es bedarf sonach hier nur noch weniger Bemerkungen. Natürlich muß dasjenige, welches angeschaut werden soll, an sich klar sein; die Unbestimmtheit und Verworrenheit des Vortrages kann auch nur Verwirrung in den Köpfen der Schüler erzeugen. Diese Klarheit erfordert aber zugleich die Bündigkeit des Vortrags und seine Zurückführung auf den schärfsten, knappsten und angemessensten Ausdruck**); denn die Weitschweifigkeit der Rede er-

*) *Nägelsbach* Gymnasialpäd. S. 30; *Rosenkranz* Pädagogik § 115.

**) Was keineswegs mit einer *abstracten* Ausdrucksweise oder mit wirklicher Kargheit der Rede zusammenfällt, da beides für die Schulen wenigstens leicht zur Dunkelheit oder doch zur Undeutlichkeit führt.

müdet nicht nur den Schüler, sondern sie verdeckt auch durch das unnütze Beiwerk an Worten dasjenige, was er eben genau auffassen soll, und muß somit seine Aufmerksamkeit von der Hauptsache ablenken. Es kann ferner nicht das zerrissene und unverbundene klar angeschaut und sicher aufgenommen werden, weil es der Einheit ermangelt und deshalb den Blick des Schülers zerstreut, sondern nur das zusammenhängende und innerlich begründete, welches sein Nachdenken zu sammeln vermag. Unter diesem Zusammenhange des Vortrags ist also nicht die äußere Aneinanderreihung der einzelnen Thatsachen sondern ihre innere Verbindung und Ableitung und ihre Beziehung auf den jedesmaligen Kern und Mittelpunkt der Sache zu verstehen; das nebensächliche ist auszuscheiden, die Hauptsache aber in ihrer nothwendigen Entwickelung aufzuzeigen. Zu der Anschaulichkeit des Vortrags gehört endlich die Lebendigkeit. Auch unter dieser ist nicht lediglich die äußere Lebhaftigkeit des Lehrers verstanden, wiewol von selbst erhellt, daß seine Unterrichtsweise nicht schläfrig oder schleppend sein darf. Vielmehr besteht die Lebendigkeit des Vortrags, welche einen Hauptbestandteil der Anschaulichkeit ausmacht, darin, daß derselbe sich von abstracter Allgemeinheit fern halte und umgekehrt durch geeignete und am geeigneten Orte eingeschaltete Beispiele und durch den Hinweis auf concrete Momente und Vorgänge belebt werde. Dies muß natürlich in den verschiedenen Fächern auf verschiedene Weise geschehen: der Unterricht in dem Katechismus und der Glaubenslehre gewinnt Leben durch die Beziehung auf Thatsachen aus der biblischen und Kirchengeschichte, der sprachlich-grammatische durch passende Mustersätze, welche soviel als möglich zugleich einen wissenswürdigen Inhalt bieten,*) der mathematische durch Lösung von Aufgaben, welche sich an den systematischen Unterricht möglichst eng anschließen. Dem Geschichtslehrer bietet sich in seinem Stoffe selbst eine Fülle von Leben dar; er hat sich nur zu hüten, selbst in den obersten Klassen über der Darstellung der allgemeinen Einrichtungen Sitten und Ergebnisse das persönliche und biographische Element ungebührlich zurückzustellen. Und ebenso wird der Unterricht in der deutschen Litteratur gar leicht die erforderliche Lebendigkeit erhalten, wenn er, wie schon aus anderem Gesichtspunkte im vorigen Paragraphen empfohlen, sich nicht auf eine zusammenhängende und allgemeine Darstellung ihres Verlaufs beschränkt, sondern die geschichtliche Uebersicht nur als erläuternde Unterlage für die Erklärung und Auffassung der besten Schriftwerke benutzt und wenn er auch innerhalb jener Geschichte

*) Letzteres hat z. B. K. W. Krüger in seiner griechischen Sprachlehre mit richtigem Blick und vortrefflicher Auswahl durchgeführt.

sich mehr auf die Persönlichkeiten und die Charaktere der einzelnen Schriftsteller als auf den allgemeinen Geist der Litteratur richtet.

Zu dieser Anschaulichkeit des Vortrags, seiner nothwendigsten und köstlichsten Eigenschaft ist freilich, wie anderweitig schon oft hervorgehoben, die sorgfältige und eindringliche Vorbereitung des Lehrers unbedingt erforderlich. Er muß genau und bis auf die Wahl der bezeichnenden Ausdrücke wissen, was er und wie er es sagen will; denn nichts ist widerwärtiger und störender, als wenn er vor den Schülern mit der Wahl und Gruppierung des Stoffes, mit der Strenge der Beweisführung, mit der Schärfe und Deutlichkeit des Ausdrucks noch zu ringen hat und somit sich genöthigt sieht, das was er eben vorgetragen sogleich nochmals in besserer Form und sich selbst corrigierend zu widerholen. Es mag hierbei noch eines anderen nicht eben seltenen Misgriffes gedacht werden. Manche Lehrer pflegen namentlich bei dem grammatischen Unterricht nach Feststellung und Erläuterung der Regel aus übelangebrachter Vorsicht hinzuzufügen, wie demnach der Schüler dieselbe *nicht* aufzufassen oder anzuwenden habe; die Folge dieser Verkehrtheit pflegt zu sein, daß sich immer einige Schüler finden, welche bei geringerer Fähigkeit oder minderer Aufmerksamkeit sich das falsche einprägen. Der Lehrer hat also nur das richtige in der angemessensten Form zu lehren; hierdurch werden die Irrtümer am sichersten verhütet, zu deren Verbesserung sich vorkommenden Falls immer noch Anlaß genug bietet.

§ 90.

Neben dem Vortrage des Lehrers steht als gleich wichtige Unterrichtsform *die Frage*. Dieselbe verfolgt einen doppelten Zweck: einmal will der Lehrer sich vergewissern, ob das vorgetragene von den Schülern richtig verstanden und sicher behalten sei, und zweitens beabsichtigt er dieselben durch die Frage zu neuer Einsicht zu fördern. Jene Art der Fragen dient also wesentlich zur Widerholung, Befestigung und Ueberwachung des Wissens, sie beschränkt sich mithin wesentlich auf das Abfragen des erlernten; diese soll den Schüler von innen heraus entwickeln und zu einer höheren Erkenntnisstufe leiten, sie liefert also neue Unterrichtsergebnisse. Jene wendet sich überwiegend an das Gedächtnis, diese an die productiven und combinierenden Formen der geistigen Thätigkeit; beiden gemeinsam ist der Zweck den Schüler selbst in Thätigkeit zu versetzen. Da nun die Kraft des Geistes in gleichem Verhältnis zu seiner Entwickelung erstarkt, so gebührt der fragenden Unterrichtsform allerdings eine größere Ausdehnung auf den unteren als auf den oberen Klassenstufen; indes kann sie auch auf diesen

nicht entbehrt und durch eine rein akroamatische Unterrichtsweise ersetzt werden. Denn wenn auch den erwachseneren Zöglingen eine größere Fähigkeit zusammenhängendes aufzunehmen zugetraut werden darf, so liegt doch umsomehr dem Lehrer die Verpflichtung ob, sich zu überzeugen, ob sein Vortrag richtig aufgefaßt sei, und da er ferner bei den gereifteren auch ein kräftigeres Erfindungs- und Combinationsvermögen voraussetzen darf, so hat er ihnen zu selbstthätiger Entwickelung auch umfangreichere Fragen vorzulegen. Der Unterschied ist also hauptsächlich dieser, daß auf den niederen Stufen Frage und Antwort sich unmittelbarer ablösen, auf den höheren aber statt der kurzen Antwort eine ausführlichere Darstellung und somit eine größere eigene Thätigkeit des Schülers erwartet wird. Dies sind indes nicht völlige Gegensätze, sondern es handelt sich im ganzen nur um ein verschiedenes Maß der Anwendung in beiden Arten von Fragen und Antworten, so daß die Regeln für dieselben sich gemeinsam behandeln lassen.

Die nächste Forderung ist, daß die Frage die ganze Klasse anrege und doch nur einen Schüler zu unmittelbarer Antwort veranlasse; der Lehrer hat also zuerst die Frage auszusprechen und nach Verlauf einer geringen Zwischenzeit, soweit dieselbe zum Nachdenken erfordert wird, den einzelnen Schüler aufzurufen, welcher die Antwort geben soll. Wird erst dieser Schüler genannt und sodann die Frage gestellt, so weiß die übrige Klasse, daß sie zunächst nicht in Anspruch genommen wird, und ein guter Teil derselben verfällt der Unaufmerksamkeit. Wird umgekehrt der vorangestellten Frage nicht der Name eines bestimmten Schülers hinzugefügt, so antwortet wer eben kann und will; die übrigen fühlen keine Mahnung zur Thätigkeit und der Lehrer erfährt zwar allenfalls, wer die Frage zu beantworten, nicht aber wer dies nicht weiß. Ueberdies ist er bei dieser Weise nicht im Stande seine Frage, welche ja der durchschnittlichen Fassungskraft der ganzen Klasse entsprechen muß, zugleich auf das Bedürfnis eines einzelnen Schülers zu berechnen. Dies ist aber wie wir schon gesehen (§ 69 g. E.) seine freilich nicht leichte Aufgabe: er hat seine Frage zwar im allgemeinen dem geistigen Durchschnitt der Klasse anzupassen, dieselbe aber soweit dies angänglich im einzelnen an denjenigen Schüler zu richten, dessen Bildungs- und Kenntnisstand dieser besonderen Anregung bedarf oder welcher nach seinem Leistungsvermögen die übrige Klasse durch eine gute Antwort zu fördern vermag. Dem fähigeren Schüler gebührt also in der Regel die schwerere, dem minder begabten die leichtere Frage, der zerstreute ist überhaupt öfter zu fragen als der aufmerksame und jeder ist hauptsächlich in der Richtung zu befragen, in welcher ihm eine Nachhilfe besonders Noth thut. In dieser Weise die Fragen umsichtig zu verteilen und doch die ganze Klasse in Spannung zu erhalten und möglichst gleich-

mäßig zu berücksichtigen, das ist die Aufgabe des in seiner Klasse heimischen Lehrers, welche er nur durch die vorbezeichnete Art der Fragestellung lösen kann. Dieselbe Rücksicht auf die Eigenart und den Bildungsstand seiner Zöglinge hat er auch bei den Uebersetzungsübungen zu beobachten, da ja auch die einzelnen Abschnitte der Schriftsteller sich nach der Schwierigkeit des Verständnisses oder der Uebertragung unterscheiden. Es bedarf hiernach kaum noch der Bemerkung, daß man die Schüler nicht der Reihe nach fragen oder zum Uebersetzen auffordern soll; nichts ist geeigneter die Schüler zur Unaufmerksamkeit und geistigen Trägheit zu verleiten und außerdem ist dieser Misgriff nur ein Beweis von großer Bequemlichkeit des Lehrers.

In der Frage ist ferner so viel als möglich das Fragewort voranzustellen; diese correcte Form ist namentlich auf den unteren Stufen streng festzuhalten, um die Schüler, welche überhaupt erst im richtigen Sprechen zu üben sind, zu einer gleich correcten Form der Antwort anzuleiten, zum Teil auch weil durch jene Stellung die Frage stärker markiert und somit die Antwort leichter wird. In den oberen Klassen ist eine Abweichung von dieser Form eher gestattet und in der Lebhaftigkeit des Verkehrs auch nicht immer zu umgehen. Außerdem gehört es zu den äußeren Erfordernissen der Frage, daß dieselbe von allem unnützen Beiwerk entkleidet werde. Die stets widerkehrenden Eingangsformeln, wie z. B. „Sagen Sie mal" und dergleichen, welche sich manche Lehrer aus Unachtsamkeit auf sich selbst so leicht angewöhnen, erwecken Ueberdruß und kosten unnütz Zeit.

Zu der inneren Einrichtung der Fragen gehört schon, daß dieselben weder suggestive noch alternative sein dürfen. Durch die ersteren legt der Lehrer den Schülern die Antwort in den Mund und überhebt sie somit gerade des Nachdenkens, welches er anregen will; durch die zweiten beschränkt er ihre Antwort auf die Wahl zwischen zwei von ihm selbst angegebenen Fällen, meistens sogar auf die Wahl zwischen ja und nein. Er engt also den Kreis ihres Nachdenkens schädlicherweise ein und verleitet sie zu rathen; die Frage kann daher weder den Schüler geistig fördern noch kann die Antwort den Lehrer über den Schüler genau unterrichten. Schlimmer ist freilich noch, wenn der Lehrer die Antwort den Schülern zur Hälfte oder zu drei Vierteln vorsagt, so daß denselben nichts zu thun bleibt, als ein oder zwei Worte hinzuzufügen, welche meistens ohne jede Anstrengung und selbst ohne klares Bewußtsein leicht aus dem Zusammenhange ergänzt und errathen werden können.

Die Frage soll ferner so knapp und bündig sein als es der Gegenstand zuläßt; viele Worte verdecken die Hauptsache und zerstreuen, wogegen der kürzeste Ausdruck zugleich am kräftigsten anregt. Eine verwandte For-

derung ist, daß die Frage scharf und bestimmt sei und somit das Nachdenken des Schülers fest zügele und vor jeder Abschweifung schütze. Häufig genug hört man Fragen, wie folgende: wer war Caesar? was ist über dieses Gedicht des Horaz zu bemerken? sagen Sie mir etwas über Friedrich Barbarossa! Auf so unbestimmte und allgemeine Fragen läßt sich eine klare und angemessene Antwort überhaupt nicht geben; höchstens ist der Schüler im Stande, widerholungsweise und einigermaßen mechanisch dasjenige herzusagen, was er nach dem Vortrage des Lehrers oder nach dem Hilfsbuche auswendig gelernt hat. Aber zu wirklich geistiger Arbeit wird er hierdurch kaum angeregt und deshalb kann auch von seiner Förderung bei diesem Verfahren nicht die Rede sein. Ebenso thöricht ist es, die Unbestimmtheit mancher wissenschaftlichen Ergebnisse in die Frage zu verlegen; hierher gehört z. B. die nicht eben seltene Wendung: „wann setzen Sie die Erbauung Roms?“ oder derartiges. Der Schüler hat gar nichts zu setzen, sondern er hat die mit Wahrheit oder Wahrscheinlichkeit ermittelte Thatsache bestimmt widerzugeben; wird ihm dagegen überlassen, dieselbe nach subjectivem und gleichsam höherem Ermessen zu modeln, so schwindet natürlich bei ihm die Achtung vor genauem Wissen überhaupt und er wird die ihm so bereitwillig zugestandene Unbestimmtheit zweifelsohne im Sinne der Nachlässigkeit und Trägheit ausbeuten.*)

Soviel von der einzelnen Frage; noch wichtiger ist, daß die gesammten Fragen während einer Unterrichtsstunde oder eines Abschnitts derselben unter einander innerlich zusammenhängen und sich *einem* bestimmten Ziele entgegenbewegen. Es ist allerdings verkehrt, wenn der Lehrer die Formen des vortragenden und des fragenden Unterrichts unter einander mischt und namentlich seine Fragen immer wider durch eigene Erläuterungen unterbricht über Dinge, welche die Schüler schon wissen oder gerade jetzt durch ihr Nachdenken finden sollen; allein auch die Frageform des Unterrichts darf nie auf ein abgerissenes Abfragen hinauslaufen, welches selbst das Gedächtnis nur in äußerlicher Weise beansprucht, sondern sie soll stets neben der Prüfung auch auf die geistige Entwickelung der Schüler abzwecken. Dies ist selbstverständlich, wenn der Lehrer durch seine Fragen die Schüler auf analytischem Wege oder durch Anregung neuer Combinationen und Synthesen auch zu neuer Einsicht führen will; allein auch wo der Zweck der Prüfung vorwaltet, hat er dieselbe nach vorher bestimmten Gesichtspunkten so anzulegen, daß aus der eingehaltenen Ordnung sich womöglich neue Anschauungen und jedenfalls eine größere Klarheit und Lebendigkeit

*) Vergl. über diesen ganzen Gegenstand die treffenden Bemerkungen in *Nägelbachs* Gymnasialpädagogik S. 30ff.

der Auffassung für den Schüler ergiebt. Wie dies im einzelnen einzurichten sei, wird bei den Widerholungen erörtert werden; hier ergiebt sich nur die allgemeine Regel, daß der Lehrer sein Verfahren vorher genau disponiert haben muß, und zugleich die Schwierigkeit, daß er durch alle aus den unvorhergesehenen Antworten der Schüler entspringende Ablenkungen hindurch im ganzen den einmal gewählten Weg verfolgen soll. Hierzu bedarf er allerdings der vollen Herrschaft über den Stoff und die Klasse und einer großen Sicherheit in der Gestaltung und Verknüpfung der Fragen und hieraus erhellt, daß die Kunst richtig zu fragen zu den schwierigsten Aufgaben des Lehramts gehört, welche zwar von Anfang an mit sorgsamer Beflissenheit geübt sein will, in ihrer Vollendung aber nur von dem Meister gehandhabt werden kann. Welcherlei Art der vorausbestimmte Zusammenhang der Fragen sein müsse, das ergiebt sich teils aus der Natur des Unterrichtsgegenstandes teils aus dem jeweiligen Bedürfnis der Klasse; nur so viel ist namentlich mit Rücksicht auf den zweiten Punkt klar, daß diese Ordnung nicht unabänderlich ist, sondern sich dem wechselnden Bildungszustande der Klasse anpassen und behufs völliger Aneignung des Stoffs zu verschiedenenmalen auch verschieden gewählt werden muß. Wird auf diese Weise durch die Gesammtheit der Fragen ein einheitlicher Unterrichtszweck für die ganze Klasse festgehalten und verwirklicht, so hat daneben der Lehrer dem einzelnen Schüler durch die verschiedenartige Wendung seiner Fragen zu Hilfe zu kommen, wie schon in § 32 g. E. angedeutet wurde. Nach einer falschen oder nach gar keiner Antwort des Schülers sofort einen andern zu fragen, dies kann sich ausnahmsweise da empfehlen, wo es darauf ankommt, große Abschnitte rasch zu widerholen, oder die Gegenwart und Sicherheit des Wissens bei den Schülern zu ermitteln. Allein in der Regel muß jener überhaupt nicht oder falsch antwortende Schüler durch eine anders gewendete Frage, welche das Hauptziel nicht außer Augen läßt aber durch tieferes Eingehen auf die Sache andere und bekanntere Momente derselben berührt, unterstützt und zum Nachdenken gezwungen werden; durch dieses Anschlagen verwandter Saiten wird er den vermißten Zusammenhang in seinen Kenntnissen widerfinden und befestigen und schließlich die gewünschte Antwort geben. So werden die Lücken seines Wissens ausgeheilt und zugleich mit dem Gedächtnis auch die andern Geisteskräfte gestärkt. Ungeschickte Lehrer pflegen statt dessen dieselbe Frage zwei bis dreimal zu widerholen; es ist nicht abzusehen, wie hierdurch dem betreffenden Schüler geholfen oder die übrige Klasse angeregt werden soll, und es wird durch ein so geistloses Verfahren nur eine schädliche Zeitverschwendung herbeigeführt.

Zu den Fragen gehören natürlich auch die Antworten, welche eine

gleich sorgfältige Behandlung durch den Lehrer erfordern. Und zunächst hat der Lehrer darauf zu halten, daß die Schüler namentlich auf den unteren Klassen nicht mit einzelnen abgerissenen Worten, sondern in einem ganzen sprachrichtigen Satze antworten. Auf die Frage: wo wurde Jesus geboren? gebührt also nicht die Antwort „in Bethlehem", sondern: „Jesus wurde in Bethlehem geboren". Denn die Schüler sollen nicht nur in der Sache, sondern zugleich im richtigen Sprechen unterwiesen werden; außer der sprachlichen Uebung ist dies zugleich für den Inhalt der Antwort wichtig, weil das genaue Wissen sich nur in der richtigen Verknüpfung der Begriffe, also in Urteilen und Sätzen darstellt und weil demnach die correcte Satzform auch der Ungenauigkeit und Unklarheit der Auffassung entgegenwirkt. Auf den oberen Unterrichtsstufen, wo eine hinlängliche Bildung der Schüler vorausgesetzt werden darf, mag der Lehrer sich mit einer elliptischen Form der Antwort begnügen, weil hier die umständlichere Weise leicht zur Pedanterie führt und allzuviel Zeit kostet; indes die Klarheit und Richtigkeit des Ausdrucks muß auch hier streng beobachtet werden. Wird z. B. gefragt, was ein Chiasmus sei, so ist die Antwort, es sei eine besonders nachdrückliche Wortstellung, unklar und der Schüler muß zu größerer Bestimmtheit angehalten werden. Oder wenn auf die Frage, was eine reguläre Figur sei, der Schüler seine Antwort beginnt: eine reguläre Figur ist, wenn u. s. w., so ist dies sprachwidrig und muß von dem Lehrer um so entschiedener zurückgewiesen werden, je häufiger gerade dieser Fehler vorkommt. Hinter der Halbheit des Ausdrucks verbirgt sich in der Regel auch ein halbes Wissen, und die sprachlich unrichtige Erklärung entspringt häufig genug aus einer unklaren oder schiefen Vorstellung von der Sache; selbst wo dies nicht der Fall ist, befördert sie die Unklarheit bei den anderen Schülern.

Aus verschiedenen Gründen ist es ferner geboten, daß der Lehrer die Antwort des Schülers nicht voreilig verbessernd unterbreche, sondern denselben völlig aussprechen lasse, und die gleiche Regel gilt für die Uebersetzungsübungen. Ob und in welcher Weise der Schüler irre, das läßt sich mit Sicherheit nur am Schluß der Antwort beurteilen; was zuerst bedenklich klang, rechtfertigt sich häufig im Verlauf der Rede. Der Lehrer entgeht also durch sein geduldiges Anhören vorerst der Gefahr seinen Einspruch als einen übereilten zurücknehmen zu müssen. Wichtiger ist freilich, daß er bei einer ungenügenden Antwort nur auf diese Weise genau erkennt, welches der Sitz des Irrtums sei, ob ungenaue Auffassung, Mangel an Vorbereitung oder Widerholung, falsche Begriffsverknüpfung oder anderes, und daß er also erst dann auch die Art seines Eingreifens zweckmäßig bemessen kann. Ein schlecht vorbereiteter aber sonst begabter Schüler hilft

sich beim Uebersetzen durch die eingeschalteten Verbesserungen des Lehrers oft genug so weit durch, daß seine Faulheit nicht genügend zu Tage tritt; ein unklarer Kopf mag zwar, indem er dem corrigierenden Lehrer nachspricht, schließlich zu einer leidlich richtigen Antwort kommen, allein seinem eigentlichen Mangel ist hiermit nicht abgeholfen. Ueberdies entsteht durch das fortwährende Hineinsprechen des Lehrers überhaupt ein verworrenes und verwaschenes Bild, welches auch von den übrigen Schülern nicht scharf aufgefaßt werden kann. Endlich ist aber die voreilige Verbesserung ein schädliches Hemnis der Schülerthätigkeit, welche doch gerade in Bewegung gesetzt werden sollte, und sie beeinträchtigt somit nicht nur den nächsten Zweck der Frage sondern auch das Recht des Schülers, welcher beanspruchen darf völlig gehört zu werden. Gerade dem fleißigen und nachdenkenden Zöglinge ist es aber sehr empfindlich, die Frucht seiner Ueberlegung auf diese Weise verkümmert zu sehen; er hat sich gefreut zu einem, wie er doch meinen darf, richtigen Ergebnis gediehen zu sein und jetzt wird ihm die Darlegung seines Strebens gerade durch denjenigen gestört, von dem er dasselbe gebilligt oder doch unbefangen beurteilt zu sehen wünschte. Insbesondere gelten alle diese Bemerkungen für die Uebersetzung der Schriftsteller; es ist sehr nachteilig und macht einen widerwärtigen Eindruck, wenn der Lehrer den übersetzenden Schüler immerfort unterbricht, sei es um irriges auf der Stelle zu verbessern oder um sogleich zu einem mustergiltigen Ausdruck zu gelangen. Der schlecht vorbereitete Schüler schlüpft durch, der gute wird innerlich verdrießlich, die Klasse gewinnt keine klare Uebersetzung und zum Uebermaß wie zur gerechten Strafe tritt außerdem oft genug der Fall ein, daß der ungeduldige Lehrer selbst den Ausdruck nicht richtig wählt und im Verlauf der Uebersetzung seine eigene vermeintliche Verbesserung ein zweites oder drittes Mal durch ein besser gewähltes Wort ersetzen muß. Ein solches Misverfahren ist freilich ganz geeignet, den Schülern die Formschönheit der Klassiker zu verdecken und ihre Beschäftigung mit denselben zu verleiden, und doch ist es namentlich bei lebhaften Lehrern so häufig, daß gegen dasselbe nachdrücklichst gewarnt werden muß. Der Schüler soll vielmehr seine Antwort oder die Uebersetzung des betreffenden Abschnitts ungestört vollenden; erst dann entnimmt der Lehrer aus den bemerkten Irrtümern Anlaß nicht zu sofortiger eigener Verbesserung sondern zu neuen Fragen und indem er diese je nach den Umständen bald an den beteiligten bald an die übrigen Schüler richtet, erregt und sammelt er das Nachdenken der ganzen Klasse für den vorliegenden Fall und läßt das richtige aus dieser gemeinsamen Thätigkeit aller hervorgehen. Nachdem auf diese Weise das wahre Verständnis und der angemessene Ausdruck gewonnen ist, so hat in der Regel der zuerst aufgerufene Schüler, nach Bedürfnis

freilich auch ein anderer nunmehr nochmals die richtige Antwort oder Uebersetzung im Zusammenhange und unter Vermeidung jedes Sprachfehlers zu widerholen. So werden alle gleichzeitig und selbstständig in genauer Auffassung und Widergabe geübt; vor den Schülern hat sich ein klares Bild der Lösung entfaltet, welches in ihnen haftet und im geeigneten Falle auch ihr ästhetisches Wolgefallen erregt, und der Lehrer ist über Fleiß und Aufmerksamkeit wie über das gesammte geistige Verhalten seiner Zöglinge durch deren eigene Beteiligung gründlich unterrichtet.

§ 91.

Aus diesen Regeln für die fragende Unterrichtsform wie aus früheren Erörterungen (§ 70 u. 71) erhellt im allgemeinen schon, in welchem Verhältnis zu den Fragen und dem Schulunterricht die Widerholungen stehen sollen und nach welchen Gesichtspunkten sie einzurichten sind. Dieselben bedürfen indes bei ihrer großen Wichtigkeit für das gesammte Unterrichtsergebnis noch einer besonderen Betrachtung. Zunächst hat sich bisher so viel ergeben, daß die Widerholung niemals lediglich der Uebung oder Controle des Gedächtnisses dienen darf; dieselbe muß vielmehr stets auch für die übrigen Unterrichtszwecke nutzbar gemacht werden und hat deshalb nach Richtung und Regel sich diesen um so genauer anzuschließen, je mehr nach unseren früheren Feststellungen das Gedächtnis eine Form der beziehenden Geistesthätigkeit und somit von der Entwickelung der übrigen Geistesfunctionen abhängig ist. Wenngleich also äußere Hilfen für das Auswendiglernen, soweit sich dieselben ohne Zwang aus der Sache ergeben, z. B. bei der Erlernung von Gedichten die Einprägung der Anfangsworte der einzelnen Strophen oder in der Geschichte die Combination einzelner Thatsachen oder die regelmäßige Abstufung verschiedener Jahreszahlen, nicht gerade verschmäht werden sollen, so ist auf dieselben doch kein besonderes Gewicht zu legen. Jedesfalls dürfen dieselben nie in mnemonische Künsteleien ausarten, welche an sich werthlos und vergänglich überdies das Nachdenken der Schüler eher verkehren und auf falsche Wege leiten als anregen und welche namentlich den Zusammenhang der geistigen Bildung zu lähmen und zu lockern geeignet sind. Wird aber jener Zweck der allgemeinen Geistesentwickelung mit Umsicht auch bei den Widerholungen festgehalten, so ergeben sich täglich und stündlich Anlässe für dieselben, und diese Gelegenheiten sind um so ausgiebiger zu benutzen, je mehr der Lehrer das Wissen seiner Schüler in fortschreitendem Fluß und in lebendigem Zusammenhange zu erhalten hat. Ergiebt sich für diese gelegentlichen Widerholungsfragen die Regel aus dem jeweiligen Anlaß und Bedürfnis, so sind

dagegen die besonderen Widerholungen nach allgemeinen Grundsätzen einzurichten, welche zwar zum Teil schon angegeben sind, jedoch noch der Ergänzung und der Anwendung auf den Unterrichtsgang bedürfen.

Der Unterschied, welcher rücksichtlich der Fragen und Antworten zwischen den niederen und höheren Unterrichtsstufen besteht (siehe den vorigen §), macht sich ebenso für die Widerholungen geltend. Da bei den jüngeren Schülern die Kraft den Unterrichtsstoff unter einander in fruchtbare Beziehung zu setzen und fest zu behalten noch schwach ist, so hat sich bei ihnen die Widerholung unmittelbar an den Vortrag und die Erklärung zu schließen; dieselbe muß also möglichst häufig und stets nach Erledigung eines eng begrenzten Abschnitts eintreten und sich sodann in lebendiger Frage und Antwort bewegen. Diese Uebung ist also stündlich und bis zur sicheren Einprägung des Stoffs wie bis zur gleichmäßigen Durchübung der Klasse vorzunehmen; jede Vernachlässigung oder Hinausschiebung derselben, jedes allzurasche Vorschreiten des Lehrers rächt sich auf das empfindlichste. Denn Verständnis und Gedächtnis unterstützen und bedürfen einander hier bei jedem Schritt; größere Massen vermag der Schüler noch nicht zu bewältigen und ohne die sichere Aneignung des Stoffs ist auch ein weiteres Verständnis desselben unmöglich. Wird also ein Schüler bei diesen stetigen Widerholungen vernachlässigt oder nicht immer wider auf eine genaue und klare Auffassung des Gegenstandes hingeführt, so ist er sehr bald nicht nur außer Stande weiter zu folgen, sondern er versteht auch das frühere nicht mehr und seine Entwickelung stockt völlig. Werden aber die bezeichneten Uebungen energisch und unter möglichst vielseitiger Behandlung des eben erlernten angestellt und unterläßt der Lehrer nicht auf das frühere bei jeder geeigneten Gelegenheit, woran es ja nie fehlt, immer wider zurückzukommen, so kann er hier der Gesammtwiderholungen völlig entbehren. Dieselben sind auf diesen Stufen auch um so weniger angebracht, als der Schüler sie im Zusammenhange doch nicht bezwingen kann und überdies noch nicht fähig ist, ausgedehnte häusliche Arbeiten systematisch und mit Nutzen vorzunehmen.

Je weiter hinauf desto mehr ist die selbstständige Thätigkeit der Schüler auch bei den Widerholungen zu fördern und in Anspruch zu nehmen; den gelegentlichen und in den Unterricht eingestreuten Rückfragen gesellen sich also in zunehmender Ausdehnung geordnete Widerholungen zu, welche in doppelter Art anzustellen sind. Die erste besteht darin, daß der Lehrer zu Anfang jeder Stunde das Pensum der vorhergehenden abschnittsweise durch zwei bis drei Schüler und zwar in möglichst zusammenhängendem Vortrage widerholen läßt. Außer dem nächsten Zwecke, nämlich der Befestigung des früher behandelten und der Herstellung des Zusammenhangs mit dem

nächstfolgenden, also der sachlichen Vorbereitung für seine Lehre, erreicht er hierdurch noch zweierlei. Indem der Schüler ohne Unterbrechung das vorige Pensum nochmals kurz vorträgt, wird er gezwungen die Hauptsachen besonders ins Auge zu fassen und klar hervortreten zu lassen; seine eigene wie seiner Mitschüler Auffassung wird also durch diesen Act geschärft. Ferner bietet dieser selbstständige Bericht, welchen der Lehrer durch Frage und Einhilfe weder stört noch unterstützt, dem letzteren die beste Gelegenheit wahrzunehmen, welche Unklarheiten und Lücken sich noch in dem Wissen des Schülers vorfinden. Er wird also auf der Stelle und bevor sich ein Irrtum festsetzt den gebotenen Anlaß benutzen, um das verfehlte zu berichtigen und somit die Klasse zu der erforderlichen Klarheit zu führen. Außerdem gewährt aber diese Art der Widerholung den Schülern die beste und häufigste Uebung im freien Vortrage; die beste, weil sie ohne wörtlich vorbedacht zu sein sich doch auf eine sachliche Vorbereitung stützt, und die häufigste, weil jeder Schüler täglich der Aufforderung des Lehrers gewärtig sein muß. Eben deshalb ist es aber auch die Pflicht des Lehrers neben der sachlichen Genauigkeit auf die richtige und angemessene Form der Rede zu halten. In der Geschichte, der Religion, der Mathematik genügt es nun, das Pensum der vorigen Stunde einfach und im Anschluß an den Vortrag des Lehrers widergeben zu lassen; doch empfiehlt es sich auch hier von Zeit zu Zeit dieser Art der Widerholung eine besondere Richtung zu geben. Beispielsweise mag der Lehrer ab und zu nur die mathematischen Lehrsätze der vorigen Lection ohne die Ausführung der Beweise oder den genaueren Gang eines Beweises mit summarischer Berührung des übrigen oder die allgemeine Richtung und den Umfang des Pensums unter besonderer Betonung der Hilfssätze oder der angeschlossenen Aufgaben widergeben lassen. Ebenso kann er die fortlaufende Geschichtserzählung durch eine kurze chronologische oder synchronistische Angabe der Hauptthatsachen oder in ähnlicher Weise ersetzen, oder statt des behandelten Abschnitts aus der Religionslehre die benutzten Bibelstellen anführen und in der Kirchengeschichte bald das dogmatische bald das biographische Moment stärker hervortreten lassen. Ein ähnlicher Wechsel der Widerholung ist in dem grammatischen Unterricht möglich, da die erläuterten Regeln unter verschiedenartige Gesichtspunkte zusammengefaßt, gelegentlich auch wol statt derselben die Musterbeispiele hergesagt werden können. Insbesondere ist aber eine solche Mannigfaltigkeit bei der Lectüre zulässig und räthlich; wenn in den mittleren Klassen die nochmalige Uebersetzung des in der vorigen Stunde gelesenen Pensums unerläßlich ist, so kann dieselbe auf den oberen Stufen auf einzelne Abschnitte beschränkt oder durch Inhaltsangaben ersetzt werden oder es lassen sich auch im Anschluß an den übersetzten Abschnitt die er-

läuternden Bemerkungen des Lehrers inhaltlich geordnet widerholen, so daß z. B. der eine Schüler die antiquarischen, ein anderer die sprachlichen, ein dritter die metrischen unter ihnen aufzuführen hat. So gewinnt das Pensum ein neues Leben und die Schüler werden an die allseitige Durchdringung desselben gewöhnt.

Die zweite Art der Widerholung tritt nach Vollendung größerer Lehrabschnitte, also nach Befinden der Umstände etwa in vier- bis sechswöchentlichen Zwischenräumen ein. Diese Widerholungen hat der Lehrer vorher anzukündigen und den Schülern zu ihrer genauen Vorbereitung eine angemessene Frist zu verstatten; auch er selbst hat den zu widerholenden Abschnitt genau zu überdenken und sich die verschiedenen Gesichtspunkte zurecht zu legen, nach denen die Widerholung am fruchtreichsten angestellt werden kann. Denn dieses sind recht eigentlich die Acte, durch welche dem Wissen der Schüler Zusammenhang und Festigkeit, Klarheit und fortwirkendes Leben verliehen werden soll. Einige Beispiele mögen hier zur Erläuterung ihren Platz finden, das übrige muß den einzelnen Unterrichtsfächern vorbehalten werden. Wenn also der Lehrer die Geschichte des früheren Mittelalters etwa bis zur Ansiedelung der Longobarden in Italien vorgetragen hat, so ziemt es sich die sogenannte Völkerwanderung in eine Widerholung zusammenzufassen. Allerdings sind nicht sämmtliche Wanderungen in den Zeitraum von 375—568 eingeschlossen und der Lehrer muß bei dieser oder ähnlicher Gelegenheit darauf hinweisen, daß verwandte Erscheinungen gleichsam zur Einleitung schon vorher (die Keltenwanderungen seit 400, der Einbruch der Cimbern seit 113 v. Chr. u. a.) oder in anderer Form auch später (die Ansiedelungen der Normannen, die Ausbreitung der Araber, die Kreuzzüge, die Colonisationen fremder Weltteile) vorgekommen sind; er wird durch diese Andeutungen zugleich den leider noch immer landläufigen Irrtum beseitigen, als ob jene Wanderungen durch einen mechanischen Stoß der andringenden Hunnen erzeugt wären. Indes eine bestimmte gleichartige und zwar die wichtigste Gruppe der Völkerwanderungen ist in dem oben bezeichneten Zeitabschnitte allerdings enthalten. Um nun den schwierigen und anscheinend verworrenen Stoff dieser Periode zu schlichten und nach allen Seiten zu klarer Auffassung und lebendiger Durchdringung zu bringen, hat der Lehrer denselben teils in Gruppen teils nach sachlicher und auch nach geographischer Anordnung, also nach verschiedenen Richtungen durch die Schüler darlegen zu lassen. Die einen werden also die kurzgefaßte Geschichte der einzelnen Wanderstämme von ihrem Auftreten auf geschichtlichem Boden bis zu ihrer Verschmelzung mit anderen Völkern chronologisch und unter klarer Angabe der durchwanderten Erdräume erzählen; andere haben anzugeben, in welcher Reihenfolge und von welchen

Stämmen bez. durch welche Ereignisse die einzelnen Provinzen des römischen Reichs besetzt sind, andere haben die Besitzverhältnisse dieses Reichs etwa in Abständen von funfzig Jahren geschichtlich-geographisch zu beschreiben, andere in kurzer Parallele die Häuptlinge der wandernden Völker zusammenzustellen, andere die Einwirkung des Christentums auf die einzelnen Völker und dessen Einwirkung auf die politische Gestaltung Mittel- und Südeuropas darzulegen, noch andere das verschiedene Verhältnis der Wanderstämme zu dem oströmischen Reiche zu erläutern, endlich soll auch die Einwirkung der geschichtlichen Ereignisse auf die Gestaltung der deutschen Sage nicht unberührt bleiben. Ob der Lehrer diese und ähnliche Gesichtspunkte den Schülern schon vor der Widerholung zur Unterstützung ihrer Vorbereitung bezeichnen oder erst während der Widerholung zur Geltung bringen will, das mag er nach den Umständen bestimmen; ist aber jenes Pensum nach den bezeichneten Richtungen in zusammenhängenden Vorträgen der Schüler widerholt worden, so darf mit Sicherheit auf eine klare Bezwingung desselben und auf ein lebendiges Bildungsergebnis in den Schülern gerechnet werden.

Der Lehrer wird ferner gegen Ende des Halbjahrs die während desselben gelesenen Gedichte des Horaz im Zusammenhange widerholen lassen und hierbei, da die Prima selbst bei jährigen Cursen aus zwei Schülergenerationen besteht, auch auf die früher erläuterten Bücher bei den älteren Zöglingen zurückgehen dürfen. Sein Zweck bei der Erklärung dieses Dichters darf sich aber nicht darauf beschränken, ein leidliches Verständnis der einzelnen Oden herbeizuführen, sondern er soll den Schülern ein lebendiges Bild von der Persönlichkeit, der dichterischen Begabung, der moralischen politischen und geselligen Richtung und Bedeutung des Horaz geben; diesen Zweck würde er aber nicht erreichen, wenn er bei der Widerholung lediglich die einzelnen Gedichte übersetzen ließe und hierbei auf die bei denselben berührten metrischen sprachlichen und sachlichen Merkwürdigkeiten zurückgienge. Vielmehr hat er jetzt die verwandten Oden nach bestimmten Gesichtspunkten zusammenzufassen und unter einander vergleichen zu lassen. Demnach sind also einer gemeinsamen Betrachtung diejenigen Lieder zu unterwerfen, welche z. B. einen landschaftlichen Charakter haben oder von einer bestimmten Jahreszeit ausgehen, oder die Gedichte mit politischer Richtung, namentlich soweit sie sich auf das Haus des Augustus, auf große Staatsmänner oder auf den Zustand Roms beziehen, die Gedichte religiösen oder geselligen Inhalts, die Freundschaftslieder mit genauerer Unterscheidung des Verhältnisses zu den einzelnen Personen, und welche gleichartige Kategorieen sich sonst aufstellen lassen. Neben dieser Berücksichtigung des Inhalts lassen sich auch metrische und sprachliche Vergleichspunkte auffinden,

je nachdem dasselbe Versmaß, ähnliche Figuren oder phraseologische Wendungen, ähnliche sprachliche Anomalieen oder Licenzen in verschiedenen Gedichten widerkehren und eine gemeinsame Betrachtung erlauben, und hieraus lassen sich widerum lehrreiche Schlüsse auf die Abfassungszeit der Gedichte und auf die dichterische Fortbildung des Horaz ableiten. Auch lassen sich beide Arten der Gesichtspunkte, die inhaltlichen wie die formalen, unter einander in fruchtbare Verbindung setzen; z. B. kann darauf hingewiesen werden, daß drei der Gedichte, in welchen Horaz mit stolzer Bescheidenheit von seinem Dichterberufe spricht (I, 1; III, 30; IV, 8) in demselben und ein viertes (IV, 3) in einem verwandten Versmaße abgefaßt sind. Diese Andeutungen mögen genügen, um zu zeigen welch mannigfaltiger Behandlung dieser Dichter fähig und wie es möglich ist denselben, welcher durch eine üble Behandlung den Schülern so leicht verleidet wird, durch wolgeordnete Widerholungen in einen lebendigen und anregenden Besitz derselben zu verwandeln. Zugleich wird hieraus erhellen, daß solche Gesammtwiderholungen, weit entfernt sich auf eine äußerliche Gedächtnisübung oder Prüfung zu beschränken und für die Schüler der Anlaß zu mechanischer und verdrießlicher Arbeit zu sein, sich auf das förderlichste in den Unterrichtsgang einfügen.

Ein solches Verfahren und eine solche Gewöhnung der Klasse setzt aber voraus, daß die Widerholung mit ernstem Nachdruck als ein Act vollzogen werde, welcher den nothwendigen und doch willkommenen Abschluß der vorausgegangenen Thätigkeit und zugleich den Ausgangspunkt für fernere Bestrebungen bilde. Die Widerholung gewinnt hierdurch eine Bedeutung und gleichsam eine innere Weihe, welche sie über die gewöhnliche Unterrichtsthätigkeit hinaushebt und der wolvorbereitete Schüler geht an dieselbe mit der Genugthuung, welche jedes geordnete und von Erfolg begleitete Thun gewährt. Der Lehrer hat also bei derselben auch mit seinem Urteil, sei es Lob oder Tadel, nicht zu kargen und er hat ferner in abermals und abermals vorgenommener Widerholung nicht zu rasten, bis sämmtliche Schüler zwar nicht ein gleiches aber doch ein bestimmtes und im allgemeinen genügendes Maß von Sicherheit und übersichtlicher Klarheit erlangt haben. Verfährt er nach dieser Regel, so werden die Gesammtwiderholungen für ihn wie für die Zöglinge die tägliche Arbeit in ersprießlichster und genußreichster Weise unterbrechen und beleben; Beruhigung und Anregung, Sammlung und weiterer Fortschritt werden durch sie zu allseitiger Befriedigung mit einander verbunden.

§ 92.

Die vierte Form des Unterrichts bilden die *häuslichen Arbeiten*; ihr Zweck ist die Ergänzung des Schulunterrichts sowol rücksichtlich der Förderung im Wissen als in selbstständiger Thätigkeit. Nach dieser doppelten Richtung lassen sich auch die Arten der häuslichen Arbeiten unterscheiden: der Wissensförderung dienen hauptsächlich die *Vorbereitung* und die *Widerholung*, der Uebung in selbstständiger Thätigkeit die *schriftlichen Leistungen* (Aufsätze, Exercitien, metrische Compositionen, Lösung mathematischer Aufgaben und dergl.). Selbstverständlich ist hiermit nicht eine strenge Scheidung ihrer Wirkungen gemeint, was der Einheit des Geistes wie des Unterrichtszwecks und der Unterrichtsbehandlung widersprechen würde; auch die beiden ersten Arten der häuslichen Arbeiten dienen der selbstständigen Kraftübung des Zöglings und auch durch die letzte wird er in seinen Kenntnissen gefördert. Aber der nächste und vorwiegende Zweck wird durch jene Unterscheidung ausgedrückt. Hiernach ist bei der Vorbereitung und Widerholung die schriftliche Thätigkeit, soweit eine solche überhaupt erfordert wird, Nebensache und der Lehrer hat z. B. jene nicht an der Vollständigkeit der sogenannten Präparationshefte sondern an der Richtigkeit der mündlichen Antworten und der Uebersetzung zu messen. Und andererseits haben die schriftlichen Arbeiten den Zweck, die Kraft und die Kenntnisse des Schülers für eine bestimmte Aufgabe zu sammeln und zur Verwendung zu bringen; es handelt sich also bei ihnen nicht um eine breite Ausdehnung und Entfaltung des Wissens sondern um dessen bereite Beherrschung und sichere Anwendung. Was diesen Zwecken nicht dient, ist von den häuslichen Arbeiten auszuschließen; *alle unnütze Heftschreiberei ist also völlig zu verbannen*. Denn den unbedingt wissenswürdigen und dem Gedächtnis einzuprägenden Lernstoff liefern die gedruckten Hilfsbücher, Grammatiken und Compendien, welche dem Schüler in die Hand gegeben werden; die Hefte, welche er sich außerdem halten mag, können also Ergänzungen jener Leitfäden aufnehmen, haben sich aber von ausführlicher und systematischer Darstellung fern zu halten. Allerdings darf der Werth, welchen die schriftliche Darstellung für die Klarheit und Ordnung der Gedanken hat, nicht verkannt werden und der mathematische oder der geschichtliche Lehrer mag deshalb einzelne schwierige Abschnitte sich in schriftlicher Ausarbeitung liefern lassen; dieselben dürfen sich aber nie auf seinen ganzen Vortrag erstrecken sowol um die Zeit und die Arbeitskraft der Schüler zu schonen als auch um sie vor jener Geistesträgheit zu bewahren, welche sich mit dem geschriebenen Wort so gern die Anstrengung des Denkens erspart. Denn diese Gedankenarbeit, welche in

dem mündlichen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler ihre Förderung und ihren Ausdruck findet, ist die Hauptsache, gegen welche die schriftliche Aufzeichnung des Lehrstoffs nur ein untergeordnetes pädagogisches Mittel bleibt.

Schon aus diesen Zweckbestimmungen ergeben sich die wesentlichen Gesichtspunkte für den Umfang der häuslichen Arbeiten und für ihr Verhältnis zu dem Schulunterricht. Sie sollen den letzteren ergänzen, also dürfen sie auch nur einen erheblich geringeren Teil der täglichen Arbeitszeit als diese in Anspruch nehmen; und sie wenden sich unmittelbarer an die selbstständige Thätigkeit der Schüler, also darf ihre Ausdehnung und Schwierigkeit nur in gleichem Verhältnis zu der wachsenden Kraft derselben zunehmen. Wenn also die tägliche Schulzeit fünf bis sechs Stunden umfaßt, so müssen die häuslichen Aufgaben in zwei bis drei Stunden zu vollenden sein, und erst auf der obersten Stufe bei genügend erstarkter geistiger und körperlicher Kraft des Zöglings mag demselben eine etwas größere Anstrengung zugemuthet werden, dies aber auch nur in der Art, daß der Mehraufwand an Zeit seinem Privatstudium, also der von ihm selbst gewählten Beschäftigung zu gute kommt. Denn diese Selbstständigkeit seines Arbeitens birgt in sich zugleich soviel Erfrischung um über das größere Maß der Anstrengung hinwegzuhelfen. Der Sonntag soll aber mindestens durch die eigentlichen Schulaufgaben nicht beansprucht werden; dieser Tag gehört der Erbauung der Erholung und der Familie. Innerhalb jener Zeit müssen also die häuslichen Arbeiten gut und sorgsam angefertigt werden können; wo eine weitere Ausdehnung erfordert wird, da ist dies ein deutliches Zeichen, daß die Unterrichtsstunden selbst nicht genügend ausgebeutet werden und der Lehrer es an zweckmäßiger Behandlung des Lehrstoffs oder an genügender eigener Anstrengung fehlen läßt. Denn der eigentliche Schauplatz der Geistesgymnastik ist die Schule; hier hat der Lehrer durch sein gleichmäßiges und wolberechnetes Verfahren die Kraft sämmtlicher Schüler in ihren verschiedenen Thätigkeitsformen zu wecken anzuspannen und zu üben und ebenso den Unterrichtsstoff mittels eindringlicher und allseitiger Durcharbeitung und Ausnutzung dem Schüler schon soweit anzueignen, daß ihm wie schon früher bemerkt (§ 70) für das Haus nur eine sorgsame Widerholung übrig bleibt, und auch für diese müssen ihm die Wege schon vorgezeichnet und geebnet sein. Wenn freilich ungeschickte oder auch träge Lehrer in den Schulstunden nicht viel mehr anzufangen wissen als aufzugeben und die Aufgabe abzufragen, so machen sie die häusliche Arbeit zur Hauptsache und die Schule nur zu einer Stätte der Prüfung und Aufsicht; dies ist aber das sicherste Mittel, um dem Schüler ebensowol die Arbeit, welcher er ungeübt und rathlos gegenübersteht, als auch die Schule zu verleiden, in welcher er nur Kritik und keine

Hilfe zu erwarten hat. Selbstverständlich ergiebt sich aus diesem verwerflichen Verfahren auch ein Maß der häuslichen Anstrengung, welches den Zweck der Erziehung nach allen Seiten beeinträchtigt. Nicht nur daß die Gesundheit der Zöglinge unter dieser Ueberbürdung nothwendig und empfindlich leidet, was freilich allein schon zu ihrer Verurteilung hinreicht, sondern es kann auch nicht fehlen und wird leider durch vielfältige Erfahrung bestätigt, daß die allzufrüh überlastete Kraft des Schülers später erschlafft und abgesehen von ihrer Verrenkung nachher die doppelte Zeit braucht um die Aufgabe der folgenden Klasse zu überwinden. Diese traurige Erscheinung findet sich namentlich da, wo die Schüler auf den unteren und mittleren Stufen durch ausgedehnte Präparationen, welche sie völlig selbstständig und ohne die erforderliche Vorbereitung in der Klasse vollziehen sollen, durch unnütze schriftliche Uebersetzungen und paradigmatische Uebungen und durch ausführliche und verwickelte Rechnungsaufgaben heimgesucht werden. Selbst gesetzt den Fall, daß sie diese Aufgaben mittels übermäßiger Anstrengung genügend lösen, so tritt auf den folgenden Stufen die natürliche Rückwirkung und Erschlaffung unabwendbar ein und die beklagenswerthe Folge ist, daß Zöglinge, welche soeben noch zu den besten Hoffnungen berechtigten und im raschen Fortschritt begriffen schienen, in der Tertia oder Secunda um so länger verweilen müssen und doch die erforderliche Spannkraft nicht wider gewinnen. Selbst über die Schule hinaus setzt sich diese Abspannung und geistige Unlust fort; die Schulwissenschaften finden als eine Quelle trüber Erinnerungen keine weitere Pflege und die gesammte Ausbildung wie die künftige Berufsthätigkeit des Zöglings trägt den bleibenden Schaden von dieser Verkehrtheit. Aber auch abgesehen von dieser gleichsam mechanischen Aufreibung der Kräfte wird die selbstständige Geistesentwickelung des Schülers durch das Uebermaß der häuslichen Aufgaben schwer gehemmt. Er soll Zeit und Lust zu eignem Denken behalten; mag sich dasselbe auch nur zu einem kleinen Teile auf die Schulwissenschaften beziehen, so kommt selbst dieses geringere Quantum freierer Gedankenbewegung der selbstständigen Durchdringung des Unterrichtsstoffs zu gute, und überdies kann man eine geistige Sicherheit von demjenigen nicht erwarten, der fortwährend am Zaum und Leitseil gehalten wird. Aber auch außerdem soll dem Schüler die Muße und Neigung zu freier Geistesregung nicht verkümmert werden und daneben gebührt ihm Zeit zu deutscher oder anderer Lectüre, zur Verfolgung nützlicher oder unterhaltender Nebenbeschäftigungen, zur Uebung in der einen oder der anderen Kunst und zum geselligen Verkehr mit seinen Altersgenossen, dessen er zu seiner Erquickung und Gemüthsbildung gar nicht entbehren kann. Endlich liegt es auf der Hand, daß die Arbeiten, welche das durchschnittliche Kräfte-

maß der Schüler übersteigen, auch schlecht und ungründlich gefertigt werden; den Tadel hierüber hätte also der Lehrer an sich selbst und nicht an den Schüler zu richten.

Demnach ist das Maß der gesammten häuslichen Arbeiten unter sorgsamer Beachtung der jugendlichen Kraft von den vereinten Lehrern einer Klasse unter der Leitung und Einwirkung des Directors entweder ein für allemal oder im Beginn jedes Schuljahrs im voraus festzusetzen und ebenso haben sich die Lehrer über eine zweckmäßige Verteilung jener Arbeiten auf die einzelnen Wochen- oder Monatstage zu vereinigen. Denn die Ueberbürdung kann, auch wenn der Gesammtumfang der Aufgaben nicht zu groß ist, doch durch deren Anhäufung auf einzelne Tage herbeigeführt werden, während die dazwischen liegende Zeit verhältnismäßig zu wenig in Anspruch genommen wird. Der Einwand, daß ja die Schüler selbst eine angemessene Verteilung ihrer Arbeiten auf die verschiedenen Wochentage vornehmen könnten und müßten, ist in der Wirklichkeit nicht stichhaltig; eine so umsichtige Berechnung kann von der sorgloseren Jugend nicht erwartet werden und erfahrungsmäßig verschiebt ein Teil der Schüler die Arbeiten stets auf den letzten Termin. Jene Verteilung ist aber soweit dies geschehen kann in der Weise zu regeln, daß mit Ausnahme der größeren Arbeiten wie z. B. der Aufsätze und der mathematischen Aufgaben die übrigen, namentlich die Exercitia in derselben Woche abgeliefert und beurteilt zurückgegeben werden. Denn der Wochenschluß bildet einen geeigneten Abschnitt in der Schulthätigkeit und derjenige Schüler, welcher bei einer dieser Arbeiten sich nachlässig bewiesen und dieserhalb eine Rüge zugezogen hat, erhält und benutzt durch einen leisen Wink des Lehrers angeregt die Gelegenheit mit dem Beginn der neuen Woche den Vorsatz zur Besserung zu fassen und die alte Verfehlung mit der vorigen Woche abgethan sein zu lassen. Außerdem ist bei der Ordnung der Aufgaben darauf zu sehen, daß sie an demselben Tage weder in zu buntem Wechsel noch in zu großer Einförmigkeit auftreten. An einem und demselben Tage ein lateinisches und ein griechisches Scriptum anzufertigen und außerdem mathematische Aufgaben zu lösen, das zerreißt die Thätigkeit allzusehr, auch wenn die zulässige Arbeitszeit hierdurch nicht überschritten wird. Nur für eine Sprache oder eine Wissenschaft arbeiten zu müssen ermüdet, wogegen die schriftliche Arbeit in dem einen, die Vorbereitung oder Widerholung in einem anderen Fache den Geist mehrseitig anregt ohne ihn zu zerstreuen. Um jene durch gemeinsame Uebereinkunft geregelte Verteilung der Arbeiten stets übersichtlich und gegenwärtig zu halten, sind Aufgabebücher anzulegen, auf den oberen Stufen eines für die ganze Klasse, welches der Einsicht der Lehrer immer offen liegt, auf den unteren außerdem eines für jeden Schüler zur

häuslichen Erinnerung für ihn selbst und für die Eltern. Der Ordinarius hat aber die Verpflichtung das Gleichmaß der Arbeiten zu überwachen und bei Verfehlungen gegen dasselbe dem betreffenden Lehrer Vorstellungen oder, falls dies nicht hilft, dem Director Anzeige zu machen, welcher entschieden gegen jeden Misgriff einschreiten muß und sich durch kein Gerede einzelner Lehrer von dem, was sie für ihr Fach als nothwendig ansehen, irre machen lassen darf. Dies gehört eben zu den in § 68 für die Einheit der Geisteserziehung vorgeschriebenen Maßregeln, welche für das gedeihliche Zusammenwirken eines Lehrercollegiums unentbehrlich sind.*)

Daß der häusliche Fleiß von dem Lehrer stets genau überwacht, die mündlichen Pensa also abgefragt, die schriftlichen Arbeiten sämmtlich durchgesehen und beurteilt werden müssen, ergiebt sich schon aus dem, was oben (§ 47) über Befehl und Gehorsam bemerkt worden ist; es erhellt aber auch daraus, daß die häuslichen Aufgaben eine nothwendige Ergänzung des Schulunterrichts bilden, also durch Frage Urteil und weitere Benutzung in diesen eingereiht werden müssen. Erweist sich diese Aufsicht irgendwo überflüssig, so ist dies ein deutlicher Beweis, daß die betreffende Aufgabe für den geordneten Unterrichtsgang nicht erforderlich war; dieselbe hätte also überhaupt nicht gestellt werden sollen. Von der genügenden Vorbereitung oder Widerholung der Schüler hat sich also der Lehrer durch eingängliche und geschickt auf die Klasse verteilte Fragen zu überzeugen und ist in diesem Bezuge etwas weiteres nicht hinzuzufügen; dagegen bedarf es für die Behandlung der schriftlichen Arbeiten noch einiger Regeln. Zunächst hat der Lehrer mit unnachsichtiger Strenge darauf zu sehen, daß die Ablieferungstermine genau eingehalten werden; jede Säumnis in diesem Bezuge muß angemessen gerügt und bestraft, außerdem aber darauf gedrungen werden, daß die versäumte Arbeit in kürzester Frist nachgeliefert werde. Denn wirklich träge Schüler ziehen zuweilen die Strafe der Anstrengung vor; sie müssen also inne werden, daß ihre Faulheit ihnen die Arbeit nicht erspart sondern obendrein Strafe eingetragen hat. Hier und da kommt die Unsitte vor, daß bei den freien Aufsätzen der Prima der Lehrer sich begnügt, wenn er an dem bestimmten Tage nur einige derselben und zwar so viele erhält, um für die nächste Stunde hinlänglichen Stoff zur Durchsicht und Zurückgabe zu haben. Dies ist indes durchaus unzulässig; abgesehen von der Unordnung wird hierdurch die Gleichmäßigkeit der Beurteilung erschwert, weil dieselbe zu verschiedenen Zeiten erfolgt, und überdies wird für die später abliefernden die Versuchung herbeigeführt, sich

*) Vergl. die Verhandlungen der rheinischen Schulmännerversammlung vom J. 1864, mitgeteilt in Langbeins pädag. Archiv Bd. 6. S. 366—368.

die schon zurückgegebenen Aufsätze ihrer Mitschüler zu Nutze zu machen. Ferner müssen nicht nur die Hefte sauber gehalten und die Arbeiten gut geschrieben sein, sondern der Lehrer hat schon um des Beispiels willen dieselbe Sauberkeit bei seiner Correctur zu beobachten. Die Schüler wegen schlechter Handschrift zu tadeln und gleichzeitig selbst schlecht zu schreiben ist widersinnig, wogegen der Schüler durch die sorgsame Schrift des Lehrers und die hierin liegende Achtung vor der Arbeit sich unwillkürlich zur Nacheiferung angetrieben fühlt. Ebenso pünktlich wie die Ablieferung muß aber auch die Zurückgabe der Hefte erfolgen nicht nur um des Beispiels sondern auch um der gesammten Schulordnung willen; die Unregelmäßigkeit des Lehrers hierin muß natürlich die vorausbestimmte Verteilung der häuslichen Arbeiten stören. Wie der Lehrer die Correctur vollziehen wolle, ob durch die ausführlich an den Rand geschriebene Verbesserung oder nur andeutungsweise durch einen Strich, welchem bei der Rückgabe die mündliche Frage und Erläuterung hinzutritt, das hängt von den Umständen, von der Art der Arbeit und der Natur des Fehlers ab und wird bei den einzelnen Unterrichtsfächern näher erörtert werden. Im allgemeinen ist aber die zweite Correcturweise vorzuziehen, weil sie die schriftliche Arbeit des Lehrers mindert und das Nachdenken der Schüler in Anspruch nimmt. Der Arbeit ist ein kurzes schriftliches Urteil anzufügen; bei den kürzeren, namentlich den Exercitien mag dasselbe in der Regel in einer Nummer bestehen, welche zweckmäßig den verschiedenen Rangnummern der Censuren entsprechen würde, die Beurteilung der Aufsätze muß dagegen in Worte gefaßt werden. Diese Urteile hat sich aber der Lehrer auch für sich schriftlich anzumerken, um an denselben einen Maßstab für die Entwickelung des Schülers und einen Anhalt für die Erteilung der viertel- oder halbjährigen Censuren zu haben.

Eine letzte Frage würde sein, wie die bei den schriftlichen Arbeiten so häufig vorkommenden Täuschungen, das Abschreiben und die unerlaubte Benutzung fremder Hilfe zu behandeln sind. Hauptsächlich kommt es indes auf die sichere Ermittelung des Betrugs an; die Art der Strafe muß sich nach dem Grade des Vergehens, nach der Verstocktheit oder Aufrichtigkeit des Schülers und nach seinem bisherigen Verhalten richten. Zunächst gilt nun auch hier wie bei der Lüge (§ 50) die Regel, daß man einen Betrug nie ohne die sichersten Anzeichen voraussetzen und namentlich die unmittelbare Beschuldigung nicht ohne zuverlässige Beweismittel aussprechen darf. Der Lehrer mag im allgemeinen bemerken, daß ihm die Aehnlichkeit zwischen verschiedenen Arbeiten aufgefallen und daß es zwar möglich sei ihn zu hintergehen, daß aber solcher Betrug der Ehre und dem wahren Nutzen des beteiligten Schülers zuwiderlaufe; eine wirkliche Anschuldigung und Untersuchung wird er sich indes im allgemeinen für die Fälle aufzusparen

haben, in denen er der Entdeckung und Ueberführung sicher ist. Bei seiner sonstigen Kenntnis der Klasse muß er im voraus wissen, wer der eigentlich schuldige und wer der Helfer sei; an welchen von beiden er sich zuerst wenden soll um ein Geständnis zu erlangen, das hängt von dem Charakter der Schüler ab. Nur muß er sich vorsichtig davor hüten, daß er nicht dem besseren, welcher dem anderen nur in allerdings unerlaubter Weise behilflich gewesen ist, obendrein zur Lüge im vermeintlichen Nutzen des Abschreibers Raum oder Anlaß gebe; die Versuchung hierzu liegt bei dem kameradschaftlichen Geiste einer Klasse nahe genug. Häufig genügt es, die übereinstimmenden Abschnitte beider Arbeiten vor der Klasse von den beteiligten Schülern laut vorlesen zu lassen; die übrigen Schüler werden hierdurch gleichsam zu Zeugen des Betrugs, dessen fernere Ableugnung unmöglich ist, und das Vorlesen selbst enthält schon eine tiefe Beschämung für die beiden schuldigen. Eines Geständnisses bedarf es dann weiter nicht und der Lehrer ist befugt, die Strafe nach seiner sonstigen Kenntnis der betreffenden Schüler abzumessen. Uebrigens ist zwischen dem wirklichen Betruge und einer bloßen Beihilfe eines anderen Schülers zu unterscheiden; diese mag der Lehrer Anlaß haben zu verbieten oder auf ein geringeres Maß zurückzuführen, er wird sie aber von jenem sorgfältig zu unterscheiden und höchstens mit einer Rüge zu belegen haben. Die Hauptsache ist indes auch hier wie bei allen übrigen Fehlern, daß der Lehrer dem Vergehen soviel als möglich vorbeuge. Dies geschieht einerseits durch eine sorgfältige und aufmerksame Correctur, da die Schüler nicht leicht wagen denjenigen zu hintergehen, dessen Scharfblick sich nicht täuschen läßt. Andererseits gehört zur Verhütung des Abschreibens eine angemessene Wahl der Aufgaben, welche nicht nur der Kraft der Schüler entsprechen sondern auch in dem Umkreise ihres Denkens sich bewegen und namentlich in unmittelbarer Verbindung mit dem sonstigen Unterrichtsstoffe stehen müssen. Daß die Aufgaben nicht durch allzugroße Schwierigkeit die Schüler zum Betruge verleiten dürfen, dies gilt namentlich von den Exercitien und den mathematischen Arbeiten; daß sie nur eine Fortsetzung und Erweiterung des Schulunterrichts bilden und somit nicht die Schüler auf ein völlig unbekanntes oder doch ferner liegendes Gebiet führen sollen, ist bei den Aufgaben für die freien Aufsätze zu beherzigen. Denn bei diesen droht weniger die Gefahr, daß die Schüler von einander abschreiben als daß sie aus irgend einem Buche dasjenige entlehnen, welches ihnen dem Stoffe oder der Methode nach fremd ist. Werden dagegen die Themata zu den lateinischen Aufsätzen im unmittelbaren Anschluß an die Schul- und Privatlectüre der alten Klassiker, zu den deutschen aber unter Anknüpfung an die deutsche Litteratur oder an den Unterricht in der Geschichte oder der Religion gewählt, so fällt für die Schüler die Versuchung

sich fremdes anzueignen fort; sie erhalten vielmehr durch die Aufgabe den Antrieb und die Genugthuung die Früchte ihres regelmäßigen Fleißes und Nachdenkens darzulegen. Ueberdies erfordert es die Einheit des Unterrichts, daß die häuslichen Arbeiten sich nicht auf entlegene Gegenstände erstrecken. Endlich ist auch die Art der Beurteilung für die Verhütung des Betrugs von Wichtigkeit. Ergeht der Lehrer sich gern in herbem und rücksichtslosem Tadel und versteht er es nicht sein Urteil mehr nach der Befähigung und der Anstrengung der Schüler als nach dem objectiven Werthe der Arbeit abzumessen, so kann er sich nicht wundern, wenn die eingeschüchterten Zöglinge sich gelegentlich seiner harten Kritik auch in unerlaubter Weise zu entziehen trachten. Hält er dagegen fest, daß er seine Schüler nicht richten sondern unterstützen und fördern soll, ist sein Urteil gegen den ungeschickten aber gewissenhaften und strebsamen Anfänger milde, hält er mit seinem Lobe, das in gerechter Weise gespendet ja so sehr anspornen und beglücken kann, nicht ungebührlich zurück, kurz ist er der wahre Helfer und Mitstreiter bei dem geistigen Kampfe seiner Schützlinge, so wird er auch in diesem Falle ihres Zutrauens und ihrer Aufrichtigkeit gewiß sein dürfen. Unverdientes oder allzu reiches Lob ist vom Uebel; aber noch nachteiliger ist die kalte und allzustreng gehandhabte Kritik, welche den Schüler durch die Höhe des gesteckten Ziels befeuern will, in Wahrheit aber das Gegenteil erreicht.

Eine besondere Betrachtung verdienen noch die Ferienaufgaben, bei denen nicht selten gefehlt wird. Die Ferien sollen zur Erholung und zur freieren geistigen und körperlichen Bewegung der Schüler dienen, für die auswärtigen sollen sie überdies genügenden Raum gewähren um das unterbrochene Familienleben mit nachhaltiger Wirkung wider aufnehmen zu können. Hieraus folgt, daß die Ferienaufgaben ihrem Umfange nach mäßig und ihrer Beschaffenheit nach der Art sein müssen, um der zeitweiligen Nachhilfe und Aufsicht des Lehrers entbehren zu können. Sie werden sich deshalb vorwiegend auf schriftliche Arbeiten, zum kleineren Teile auch auf enger begrenzte Widerholungen und Vorbereitungen zu beziehen haben, wogegen ausgedehntere Gedächtnisübungen, welche durch den Schulunterricht nicht genügend vorbereitet werden können, gänzlich auszuschließen sind. Diese Aufgaben haben also namentlich in den unteren und mittleren Klassen viel weniger den Zweck den Unterricht in irgend welcher Selbständigkeit zu ergänzen oder zu erweitern, als seine bisherigen Ergebnisse durch mäßige Uebungen festzuhalten und eine schädliche Unterbrechung desselben abzuwehren; sie werden mithin auf diesen Stufen zweckmäßig die Anfertigung einiger Exercitien, die Lösung leichterer mathematischer Aufgaben, die Zeichnung einer Karte oder dem ähnliches fordern dürfen. In den oberen

Klassen mag statt dessen ein freier Aufsatz angemessener sein; hauptsächlich werden hier aber die Ferien dem Privatstudium der Schüler zu gute kommen müssen und zwar in noch freierer Weise als dies schon während der Schulzeit geboten ist. Zu der nöthigen Prüfung dieses Privatfleißes wird sich dem Lehrer später schon hinlängliche Gelegenheit bieten.

Im äußeren Bezuge bleibt endlich zu erwägen, ob es gerathen sei die häusliche Arbeit der Schüler auf bestimmte Tagesstunden zu fixieren und dieselben während dieser Zeit beaufsichtigen zu lassen. Das erstere ist allerdings in kleineren Städten und für die auswärtigen Schüler räthlich und auch ausführbar; sind dieselben angewiesen, eine bestimmte Tageszeit sich zu Hause zu halten und der Arbeit zu widmen, so erhalten die Lehrer die Möglichkeit bei ihren Hausbesuchen hiervon Kenntnis zu nehmen und vorkommenden Falls auch mit ihrem Rathe einzugreifen. Den einheimischen Schülern mag man dasselbe anrathen; inwieweit aber diese Mahnung befolgt werden soll, das hat man der Bestimmung und Einwirkung der Eltern zu überlassen. Eine besondere Aufsicht während der Arbeitszeit ist abgesehen von der Thätigkeit eines etwanigen Hauslehrers nur da durchführbar, wo während bestimmter Stunden eine größere Schülerzahl zu diesem Behufe unter dem Auge des Lehrers versammelt wird. Manchen Eltern ist mit dieser Einrichtung sehr gedient, da ihre Wohnungs- oder Geschäftsverhältnisse ein ungestörtes Arbeiten und namentlich eine wirksame Beaufsichtigung der Kinder nicht gestatten. In diesem Falle wird die Schule gut thun dem offenkundigen Bedürfnisse entgegenzukommen; doch hat der Lehrer sich zu hüten, daß er nicht den betreffenden Schülern während dieser Zeit durch sein Eingreifen allzusehr zu Hilfe komme und hierdurch sowol zwischen ihnen und ihren Mitschülern einen merklichen Unterschied schaffen helfe als auch durch Arbeiten, welche eigentlich über die selbstständige Leistungsfähigkeit der Schüler hinausgehe, sich und seine Amtsgenossen über das richtige Verhältnis zwischen den Anforderungen und der durchschnittlichen Kraft der Zöglinge täusche. Ueberdies erhellt, daß derartig beaufsichtigte Arbeitsstunden nur für die niederen Unterrichtsstufen zweckmäßig sind; weiter hinauf soll eben der Schüler sowol beim Anfertigen der Arbeiten als bei der Zeiteinteilung selbstständig thätig und verantwortlich sein.

Kapitel 4.

Die Anregung und Sammlung des Geistes.

§ 93.

Der Unterricht als eine besondere Form der Erziehung soll den Geist des Zöglings harmonisch und von innen heraus entwickeln; hierzu ist die erste Bedingung, daß der Geist zu stetiger und geordneter Thätigkeit angeregt wird, welche mit dem Fortschritt der Bildung auch an Selbstständigkeit zunehmen muß. Jede Unterrichtsweise ist also zu verwerfen, welche mit der Ueberlieferung des Lehrstoffs nicht zugleich die entsprechende Geistesform des Schülers zu lebendiger und energischer Thätigkeit aufruft, sondern denselben, soweit dies überhaupt denkbar ist, in Passivität oder auch nur in überwiegender Receptivität beläßt. Denn es ist freilich schon an sich ein Widersinn, daß der Unterricht den Stoff und die Eindrücke in den Schüler von außen hineinschütte, ohne daß dieser um seiner Einheit und Selbstständigkeit willen den stetigen Versuch mache, sich dieser Eindrücke zu bemächtigen und durch Verarbeitung und Aneignung derselben sein eigentümliches Leben zu erhalten. Tritt daher jene Passivität in Folge einer ungeschickten Anhäufung oder Behandlung des Lehrstoffs in größerem oder geringerem Grade ein, so heißt dies nichts anderes, als daß der Unterricht in eben demselben Maße seine Wirkung verliert, daß der Lehrer sich seines beabsichtigten Einflusses auf den Schüler begiebt und daß das lebendige Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler abstirbt: mit andern Worten also ein wirkliches Unterrichten findet dann nicht mehr Statt und Lehrer und Schüler gehen nebeneinander her. Es handelt sich vielmehr darum, daß der Schüler durch den Unterricht in möglichst lebendige und gleichmäßige Spannung und Gegenwirkung versetzt werde; der Unterricht soll ihn also zur Teilnahme und Thätigkeit *anregen*. Hierin liegt zugleich, daß sein Geist *gesammelt* werde, denn jede Thätigkeit verlangt eine Sammlung der Kraft, ohne welche eine lebendige Wirksamkeit derselben überhaupt nicht möglich ist; die Einheit des geistigen Strebens wird mithin durch den Unterricht ebenso vorausgesetzt als gefördert.

Das größte Hemnis des Unterrichts ist also die *Zerstreutheit* des Schülers; hiergegen hat der Lehrer um so nachhaltiger und bedächtiger anzukämpfen, als einerseits die nach Zahl und Umfang bedeutend gewachsenen Lehrgegenstände, andererseits das häusliche und bürgerliche Leben mit seinen vielgestaltigen und vielspaltigen Interessen die Sammlung des Geistes ge-

rade in heutiger Zeit ernstlich bedrohen und seiner Zerstreuung Vorschub leisten. In ersterem Bezuge ist schon erörtert worden,*) durch welches Verfahren die verschiedenen Unterrichtsgegenstände unter einander verbunden und für einheitliche Erziehungsergebnisse fruchtbar gemacht werden sollen; rücksichtlich des zweiten Punktes kommt es darauf an, durch die Anregung während und mittels des Unterrichts und durch die hiermit verbundene Sammlung der in Thätigkeit gesetzten Geisteskraft die Jugend vor der Zerstreuung der Welt zu schützen und auf den Kreis ihrer stillen und gesunden Entwickelung zu beschränken. Um also die jugendliche Kraft zu nachhaltiger und harmonischer Wirksamkeit anzuregen und zu sammeln, bedarf es der Einfachheit und Gründlichkeit des Unterrichts; seine Anregungen müssen sich mit Klarheit und Stetigkeit auf ein bestimmtes Ziel richten und kräftig genug sein, um dieses Ziel, welches innerhalb des gesammten Lehrplans seinen Ort und seine Rechtfertigung findet, mit Sicherheit erreichen zu lassen. Es ist also keineswegs darauf abgesehen, das Interesse in mannigfaltiger Weise zu erregen; die Wirkung eines solchen Verfahrens würde rasch verflattern und den Geist nach Verfliegung des augenblicklichen Reizes verflachen und abstumpfen. Schon früher ist aber gegen den Irrtum gewarnt, als ob der Unterricht durch die Hereinziehung fremdartiger und über das augenblickliche Bedürfnis hinausgehender wenn auch an sich anziehender Gedanken belebt werde; wie derselbe überhaupt kein Spiel ist, so soll er sich auch von Gedankenspielen fern halten. Sein allgemeiner Zweck ist vielmehr, die Schüler zu eigener und wolbemessener Kraftanstrengung zu befähigen, ihren Thätigkeitstrieb zu stärken und ihre Teilnahme streng an die Lehrgegenstände zu fesseln. Die Lehrer werden durch eine so planmäßige Einwirkung dahin gelangen, den fortschreitenden und erstarkenden Schüler ihrer unmittelbaren und stetigen Leitung mehr und mehr zu entbinden und allmählich zu derjenigen Stufe innerer Kraft emporzuheben, auf welcher er in festgewurzelter und methodisch gepflegter Teilnahme sich mit selbstständiger Neigung den Schulwissenschaften zuwendet und mit verhältnismäßig freier Wahl an seiner Entwickelung zu arbeiten befähigt ist. Denn alle Erziehung hat, wie schon früher betont, die geistige Befreiung und Selbstständigkeit des Zöglings als ihr oberstes Ziel festzuhalten; und hierauf müssen auch die Anregungen des Unterrichts berechnet sein. Der Trieb zur Freiheit bricht doch früher oder später in dem Individuum hervor; wird derselbe also durch einen unzweckmäßig geleiteten Unterricht niedergehalten, so macht er sich nach Verlauf der Schulzeit nicht in wolthätiger sondern in zerstreuender und zerstörender Weise geltend.

*) Vergl. §§ 64—68; §§ 87 und 88.

Demnach hat der Lehrer seinen Zögling in der Art anzuregen und soweit zu entwickeln, daß derselbe die ersten Versuche zu selbstständiger Thätigkeit noch unter dem wachsamen und scharfblickenden Auge seines geistigen Führers thue, dessen Wort ihn vor sachlichen Abirrungen schützen und von regelloser Thätigkeit in die Bahn der wahren Selbstbefreiung zurückrufen kann. Dies ist der Sinn des neuerdings nachdrücklich und widerholt empfohlenen Privatstudiums; seine Wirkung geht nicht allein auf Mehrung der Einsicht und der Kenntnisse sondern mehr noch auf die Stärkung der sittlichen Kraft und auf die Befähigung zu freier und doch geistig geordneter Arbeit.*) Das Privatstudium bezweckt also die selbstständige Thätigkeit der Jugend zur Ergänzung ihres Wissens und zur Förderung ihrer Selbstbefreiung zu erwecken; auf dieses Ziel hat der Lehrer frühzeitig und unverwandt sein Augenmerk zu richten und hiernach die Art und die Richtung seiner Anregung zu bemessen. Wie diese freie Thätigkeit im einzelnen zu leiten und zu begrenzen sei, wird bei den verschiedenen Unterrichtsfächern erörtert werden; hier genügt es, dieselbe in ihrer Wichtigkeit und als Abschluß der Schulthätigkeit zu kennzeichnen. Denn sie bildet recht eigentlich den Abschluß der Schulerziehung, da sie den ferneren Bildungsgang des Zöglings vorbereitet und auf ihn hinweist, zugleich aber auch die bedenkliche Kluft zwischen strenger Leitung und freier Wahl überbrücken hilft und überdies in dem Gemüthe des Schülers das dankbare Andenken an die Schulzeit und den Vorsatz wach erhält, auf der einmal betretenen Bahn fortzuwandeln. So verschmilzt in dem Privatstudium die Liebe zu der Wissenschaft, zu dem geistigen Ideal und zu dem Lehrer in eine harmonische und kraftvolle Anregung, deren Dauer sich in der weiteren Thätigkeit des Jünglings unfehlbar bemerklich macht.**)

§ 94.

Dies ist also das letzte Ziel, in welchem die Summe der Unterrichtsanregungen zusammenläuft und als Product der bisherigen, als Producent der ferneren Bildung einen einheitlichen und lebenskräftigen Ausdruck findet. Um zu demselben zu gelangen, muß der Unterricht die geistige Spannkraft der Schüler in jeder Stunde erregen und üben, d. h. er hat ihre Aufmerksamkeit überall zu wecken und zu sammeln.***) Hierzu hilft nicht

---

*) Waitz Pädag. S. 327: „Auf der Selbstthätigkeit des Schülers beruht der sittliche Einfluß des Unterrichts als solchen."

**) Vergl. § 119.

***) Bormann Schulkunde Abschn. IV. 5.

etwa das laute und viele Sprechen des Lehrers, welches vielmehr das Ohr wie den Geist des Zöglings bald abstumpft, und ebenso wenig die stehenden aber an sich leeren Formeln der Ermunterung zur Aufmerksamkeit. Die so häufig gehörte Mahnung, aufzupassen und sich zusammenzunehmen, ist nicht inhaltlicher und wirksamer als die allgemeine Mahnung fleißig oder tugendhaft oder fromm zu sein. Der Lehrer hat eben die Kinder wie im Fleiß oder der Frömmigkeit so auch in der Aufmerksamkeit zu unterweisen; seine Aufgabe ist aber hierbei insofern leichter und einfacher, als er bei einem richtigen und in seinen einzelnen Gliedern zusammenstimmenden Verfahren des Gelingens sicher sein darf. Die wichtigsten Momente dieses Verfahrens sind schon an verschiedenen Punkten der bisherigen Darstellung einzeln erörtert worden; dieselben sollen hier zusammengestellt und durch andere Hilfsmittel ergänzt werden.

Zur Erregung der Aufmerksamkeit ist die erste Forderung, daß der Lehrer selbst ununterbrochen achtsam sei und zwar hat er diese Achtsamkeit auf sich selbst, auf die Klasse und auf den Lehrstoff zu verwenden. Jede eigene Zerstreutheit desselben, sie mag sich nun im Nachsinnen oder im Versprechen, im Uebergehen wichtiger Punkte der jeweiligen Unterrichtsaufgabe oder in der Vernachlässigung eines Teils der Schüler kundgeben, wirkt ansteckend auf die Schüler, wogegen das stramm zusammengefaßte Verfahren des Lehrers auch seine Zöglinge in eine gleiche Spannung versetzt. Er hat also seinen Unterricht, mag derselbe sich in zusammenhängendem Vortrage, in einzelnen Erklärungen oder in Fragen bewegen, stets in den klarsten und schärfsten Ausdruck zu kleiden; er hat ferner jeden der Erläuterung bedürftigen und für den vorliegenden Unterrichtszweck belangreichen Punkt des Pensums zu berücksichtigen und zu benutzen und er hat sich endlich vor der einseitigen Beschäftigung mit einzelnen Schülern sorgfältig zu hüten. Die ganze Klasse ist ihm anbefohlen; so gehört er auch jedem einzelnen Mitgliede derselben und zwar nach Maßgabe der verschiedenen Unterrichtsbedürftigkeit, worüber ihn seine Kenntnis der Schüler belehren muß.

Diese Achtsamkeit des Lehrers hat sich aber um zu voller Wirksamkeit zu gelangen auch äußerlich geltend zu machen; sein Auge muß also die ganze Klasse durchlaufen und überwachen und dem entsprechend hat er streng darauf zu halten, daß die Augen der Schüler, soweit sie nicht an das Buch oder die Wandtafel gefesselt sind, sich unablässig auf ihn richten. Hierdurch allein wird eine ganze Reihe der mannigfaltigsten Versuchungen zur Zerstreuung abgeschnitten. Zu diesem Behufe ist aber zuerst nöthig, daß der Lehrer nicht gebückt über seinem Buche sitze; ist er kurzsichtig, so hat er das Buch emporzuhalten, um zugleich und ungehindert seinen Blick

der Klasse zuwenden zu können, und überdies soll er sich so sorgfältig auf seine Aufgabe vorbereitet haben, daß er dem Buche nur geringe Aufmerksamkeit zuzuwenden braucht. Ferner soll der Lehrer seinen Standpunkt so wählen, daß er die ganze Klasse mit Leichtigkeit übersehen kann. Ob er hierbei auf dem erhöhten Katheder sitze, ob er sich stehend vor den Schultischen aufhalte oder sich in der Klasse bewege, mag nach den Umständen entschieden werden. Ein ruhiges Sitzen auf dem Katheder wird sich nur in den obersten Klassen rechtfertigen, in welchen schon eine genügende Sammlung des Schülers vorausgesetzt werden darf, muß aber auch hier zeitweilig unterbrochen werden, da die körperliche Nähe des Lehrers auch eine geistige Annäherung zur Folge hat. Ein hastiges und rastloses Umhergehen verräth Mangel an Sammlung und an Herrschaft über sich selbst, erschwert die Beobachtung und stört die Schüler. Als Regel empfiehlt sich, daß der Lehrer seinen Standort in der Nähe des ersten Schultisches und zwar so nehme, daß die weiter hinten sitzenden Schüler seinem Blicke nicht durch die vorderen verdeckt werden; diesen Ort mag er zeitweilig und nach Bedürfnis, namentlich wo er einzelnen Schülern näher zu treten hat, verlassen. Ein geübter und seiner Kenntnis der Schüler wie seiner Herrschaft über dieselben sicherer Lehrer darf sich übrigens manches gestatten, was der Anfänger vermeiden soll; wer in der Seele seiner Zöglinge heimisch ist, weiß auch ohne fortdauernde äußere Beobachtung ziemlich genau, wie sich dieselben bei den besonderen Unterrichtsabschnitten oder bei einzelnen Vorfällen verhalten.

Ein weiteres Hilfsmittel zur Erregung der Aufmerksamkeit bietet die Anordnung, daß der antwortende Schüler aufzustehen habe; dieselbe sollte wenigstens in den unteren und mittleren Klassen überall Platz greifen, während man in den oberen von derselben eher abstehen kann. Auch wird durch diese Maßregel das leidige Vorsagen und der Gebrauch unerlaubter Hilfe während des Unterrichts, z. B. die Benutzung von Uebersetzungen oder geschriebenen Zetteln wenn nicht völlig verhindert so doch erschwert. Auf den frühesten Altersstufen dient es zur augenblicklichen Anregung, wenn der Lehrer mittels kurzen Commandos die ganze Klasse rasch aufstehen und sich wider setzen heißt; die Ermattung, welche etwa vorher die Schüler beschlich, wird hierdurch gehoben und eine überhand nehmende Zerstreutheit kurz abgeschnitten. Selbstverständlich kann von diesem Mittel nicht öfters während derselben Lehrstunde Gebrauch gemacht werden, da dasselbe sonst seine Wirkung verlieren und Zeitverlust verursachen würde.

Wichtiger als diese äußeren Mittel, welche indes keineswegs vernachlässigt werden dürfen, sind die inneren Unterrichtsmomente, deren bisher

schon zum Teil gedacht worden ist. Unter ihnen nimmt die Gründlichkeit des Unterrichts und die geschickte Gliederung und Verknüpfung des Lehrstoffs den obersten Rang ein. Oberflächliche Erörterungen, welche wichtige Punkte außer Acht lassen und den Gegenstand mehr streifen als seinen Kern klar legen und ausnutzen, können natürlich nicht fesseln und das geistige Auge des Schülers an Schärfe und Achtsamkeit gewöhnen; desgleichen wird, was unverbunden ist und selbst den Charakter der Zerstreutheit an sich trägt, auch den Blick des Zöglings nach verschiedenen Seiten zerstreuen und somit seine Aufmerksamkeit nicht sammeln sondern abtödten. Folgt doch selbst der Erwachsene einer woldisponierten und in sich zusammenhängenden Rede mit Leichtigkeit und anhaltender Spannung, während er einem ungeordneten und äußerlichen Agglomerat von Gedanken seine Aufmerksamkeit bald versagt; wie sollten nicht die gleichen Ursachen dieselbe und eine noch viel stärkere Wirkung auf die Jugend ausüben, welcher die Forderung steter Sammlung ohnehin viel schwerer fällt!

Ferner hat der Lehrer zur Vermeidung der Einförmigkeit und der hieraus fließenden Ermattung die verschiedenen Formen des Unterrichts (Kap. 3 dieses Abschnitts) in angemessenem Wechsel zur Anwendung zu bringen. Fortlaufende Vorträge gehören der Universität, da bei den Studierenden ein ausreichendes sachliches Interesse und genügende geistige Spannkraft zur Verarbeitung des überlieferten Materials vorausgesetzt werden darf; auf der Schule hat selbst in den obersten Klassen nicht nur Lehre und Widerholung zu wechseln, sondern der Vortrag selbst ist immer wider durch sachliche Fragen, welche freilich an den Gegenstand oder an das Bedürfnis der Schüler sich eng anschließen müssen, zu unterbrechen und zu beleben. Denn hierdurch wird die eigene Thätigkeit derselben in Anspruch genommen; die Aufmerksamkeit besteht aber in dem thätigen Willen sich einer Sache geistig zu bemächtigen. Und in weiterem Umfange haben auch die häuslichen Arbeiten zu dieser Anregung und Sammlung mitzuwirken; werden dieselben wie z. B. die freien Aufsätze aus Gebieten gewählt, welche mit dem Schulunterricht nur in loser oder in gar keiner Verbindung stehen, so ziehen sie abgesehen von der sachlichen Unzweckmäßigkeit dieses Verfahrens die Aufmerksamkeit der Schüler von ihrer continuirlichen Aufgabe ab und zerstreuen dieselben, während sie bei ihrer Einordnung in den Unterrichtsgang und ihrem Anschluß an die behandelten Pensa den Zusammenhang des Strebens und hiermit die Sammlung der Schüler befördern.

Aber nicht blos die Unterrichtsformen sondern auch die Unterrichtsfächer sollen einander in passendem, jedoch nicht zu mannigfachem und zu jähem Wechsel ablösen; hierfür hat der Lehrplan der Anstalt zu sorgen,

soweit die Beschaffenheit des Colleginms und die allgemeinen Unterrichtsnormen dies zulassen. Also Abwechselung und Verknüpfung sei auch hier die Regel! Daß an demselben Vormittage Religion, Mathematik, griechische Tragiker und neuere Geschichte in buntem Gemisch auftreten, ist vom Uebel, ebenso aber wenn zwei Stunden lateinischer Lectüre oder drei sprachliche Lectionen überhaupt hinter einander liegen, dessen gar nicht zu gedenken, daß zwei mathematische oder Religions- oder Geschichtsstunden einander nicht folgen dürfen. Kann aber der Geschichtsunterricht sich der Religionsstunde oder der Erklärung eines alten Historikers oder Redners anschließen, folgen deutsche Litteratur und Lectüre der Klassiker, lateinische Grammatik und deutsche Dispositionslehre einander, und welche ähnliche Combinationen sich sonst ausmitteln lassen, so wird der Geist der Schüler durch diesen Wechsel angeregt und belebt und zugleich durch die Verwandtschaft des Lehrstoffs in gleichmäßiger Spannung und Sammlung erhalten.

In dieser stetigen Anregung zur Aufmerksamkeit liegt zugleich das positive und deshalb beste Schutzmittel gegen Plauderei und Vorsagen, weil sie die Schüler in lebendige Thätigkeit versetzt. Findet sich dennoch beides, wie ja die Jugend zu beidem sehr geneigt ist, so muß der Lehrer dagegen mit Verbot Rüge und Strafe unnachsichtig einschreiten. Dem Plaudern ist durch örtliche Trennung der beteiligten zu begegnen: gegen das Vorsagen helfen noch andere Mittel. Der Schüler, welcher sich auf das Vorsagen verläßt oder sich auch dasselbe nur zu Nutze macht, ist von seinem Sitze vor die Schultische oder an die Wandtafel zu rufen, um allein stehend seine Aufgabe zu lösen; der vorsagende mag sofort mit einer doppelt schweren Frage belegt werden, was ihn schon zur Selbstbeherrschung und nebenbei zur Erkenntnis bringen wird, daß sein Wissen kaum für ihn selbst genügt, geschweige daß er andern von seinem Ueberfluß mitteilen könnte.

Zu den Anregungsmitteln gehört endlich der Wechsel der Rangordnung je nach dem Ausfall der Antworten oder das sogenannte Certieren. Diese Maßregel darf indes nur in den unteren Klassen und nicht alltäglich angewendet werden, schon um den damit verbundenen Zeitverlust und die unvermeidliche Unruhe in der Klasse möglichst zu beschränken, dann auch weil sie durch häufigen Gebrauch ihren Reiz verliert. Denn ist der Schüler täglich der Möglichkeit ausgesetzt, durch eine falsche Antwort oder eine augenblickliche Zerstreutheit, welche sich auch bei dem besten ab und zu findet, seinen Platz zu verlieren, so verlernt er auf denselben überhaupt großen Werth zu legen. Ein weises Maß ist also auch hier wie bei jeder unmittelbaren Einwirkung auf den Willen des Schülers geboten, und es soll

zum Schluß nochmals eingeschärft werden, daß der Lehrer wie im Aufgeben und Sprechen, so auch im Anregen das erforderliche Maß beobachten soll, sowol aus allgemeinen Gründen, als um sich und die Schüler nicht übermäßig anzustrengen. Uebrigens thut der Lehrer gut, den besseren und geübteren Schülern die entfernteren, den neuen und weniger geschulten die näheren Plätze von seinem gewöhnlichen Standorte anzuweisen, um die letzteren mehr unter dem Auge zu haben und unmittelbarer auffassen zu können; die umgekehrte Anordnung verleitet ihn leicht dazu, sich überwiegend mit den besseren und gereifteren zu beschäftigen.

B. Die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer.*)

Kapitel 1.

Religion.

§ 95.

Aller Religionsunterricht verfolgt den Zweck, die Jugend in so festen und innigen Besitz der christlichen Heilslehren und Heilsthatsachen zu setzen, daß sie in denselben für ihr ganzes Leben eine Quelle des Gottvertrauens, Schutz gegen Anfechtung und die Gewißheit ihrer Erlösung habe. Dies ist das gemeinsame Ziel für niedere wie für höhere Schulen; in beiden kommt es also darauf an, das religiöse Wissen sofort und überall zur Durchdringung und Umbildung des gesammten geistigen Menschen zu verwenden und die Religionskenntnisse nur in der Art zu überliefern und in dem Maße auszudehnen, in welchem sie lebendiges und fortwirkendes Eigentum der Zöglinge werden können. Keineswegs ist es hierbei darauf abgesehen, eine einzelne Thätigkeitsform des jugendlichen Geistes in Anspruch zu nehmen und besonders auszubilden; auch die Vermehrung des Wissens, wiewol an sich unerläßlich, steht erst in zweiter Linie und bildet nicht einen selbstständigen Zweck. Vielmehr ist dies das wahre Unterrichtsziel, daß der Zögling im Fortgange seiner Entwickelung seines Glaubens gewisser und bewußter werde; hierzu verhilft ihm nicht sowol eine in das breite

*) Der nachfolgenden Behandlung der Unterrichtsfächer liegen im wesentlichen, namentlich soweit es sich um die Verteilung des Lehrstoffs unter die verschiedenen Klassen und um die Stundenzahl für die einzelnen Fächer handelt, die preußischen Normalbestimmungen (für die Gymnasien die Ministerialerlasse vom 24. Octbr. 1837 und vom 7. Jan. 1856, für die Realschulen die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Octbr. 1859) und der in Wieses Verordnungen und Gesetzen (I. S. 51—73) veröffentlichte Lehrplan zum Grunde. Der letztere beansprucht allerdings keine ausschließliche Geltung; es werden deshalb nachstehend zum Teil auch abweichende Gesichtspunkte zur Erörterung kommen.

und einzelne gehende Erweiterung seiner Religionskenntnisse als die Vertiefung in die Grundlagen des Glaubens, die klare und selbstgewisse Auffassung der christlichen Lehre, ihre Befestigung durch die stetige Bezugnahme auf das Wort der Schrift und die lebendige Entwickelung und Bezeugung des Christentums in einzelnen Menschen wie in der allgemeinen Kirche. In dieser Weise verwächst und verschmilzt die religiöse Anregung und Förderung des Schülers mit seinem gesammten Geistesleben und es handelt sich somit am Schluß nicht nur um das, was er in dem Religionsunterricht gelernt hat, sondern mehr noch um das, was er durch denselben geworden ist. Ist aber die Umschaffung des ganzen Menschen der Zweck der religiösen Unterweisung, so ergiebt sich, daß bei keinem Unterrichtsgegenstande so deutlich und so innig Erziehung und Unterricht vereint sind und vereint werden müssen, wie bei dem Religionsunterricht.

Eine strenge dem Bildungsbedürfnis und der Bildungsfähigkeit der Jugend angepaßte Abstufung und Gliederung des Religionsunterrichts ist daher für alle Schulen eine unerläßliche Forderung. In den höheren Schulen hat sich das Absehen des Lehrers darauf zu richten, daß sein Unterricht nach Auswahl und Behandlung des Stoffs der sonstigen Geistesentwickelung der Zöglinge sich harmonisch anschließe und gleichwol den letzten Zweck nirgends außer Augen lasse. Er darf also seine Unterweisung nicht auf eine äußerliche Einfachheit oder auf eine reine Gefühlsanregung beschränken, welcher der Schüler nach dem zunehmenden Maße seiner Geisteskraft und seiner geistigen Ansprüche entwächst und welche ihn deshalb statt zu befriedigen und zu ergreifen nur zu Zweifeln oder zur Gleichgiltigkeit leitet. Ebenso wenig darf der Lehrer mittels unzweckmäßiger Ausdehnung des gelehrten Stoffs sich überwiegend und einseitig an einzelne Thätigkeitsformen des jugendlichen Geistes, sei es an den Verstand oder an das Gedächtnis, wenden. Hierdurch würde der Religionsunterricht seiner allgemein bildenden und umschaffenden Kraft verlustig gehen; er würde dann nur ein Unterrichtszweig neben anderen sein, dessen Ergebnisse für den Schüler den gleichen Werth wie diese hätten und mit derselben Achtung oder Nichtachtung behandelt werden dürften, statt daß er in Wahrheit dem letzten Zwecke aller Erziehung gemäß (§ 1) die Summe der gesammten Bildung ziehen und gestalten soll. Am wenigsten aber darf der Lehrer in falscher Anschmiegung an die Fassungskraft und an die Richtung des heranwachsenden Zöglings sich in einer vermeintlich verständigen Auslegung der Religionswahrheiten ergehen, durch welche das Wesen der Offenbarung und die göttliche Natur der Heilslehren herabgewürdigt und entstellt werden. Alle diese Fehler sind vordem und werden hier und da noch begangen; sie fließen aber nicht sowol aus einem techni-

schen Ungeschick der Lehrer, als sie der Ausdruck verschiedener religiöser und kirchlicher Richtungen sind, welchen sich die Schule ebenso wenig wie das allgemeine Geistesbewußtsein völlig zu entziehen vermag. Der gefühlige Pietismus, die gelehrte und scholastische Theologie und ebenso der Rationalismus in seinen verschiedenen Formen haben ihre Geltung und ihre Geschichte in der Entwickelung des kirchlichen Bewußtseins gefunden und je nach dem Ueberwiegen der einen oder anderen Richtung wurde auch der Religionsunterricht in unseren Schulen gefärbt und gestaltet. Dies ist zu selbstverständlich als daß man hieraus besondere Anklagen gegen die Schule schmieden sollte, und wenn man ihr vorwirft, wie dies zu allen Zeiten geschehen ist und nicht am wenigsten heute geschieht, daß sie abgestorbene und unvollkommene Richtungen oder gar Entartungen pflege, so vergißt man höchst ungeschichtlicher und unvernünftiger Weise, daß die Schulen menschliche Einrichtungen sind, welche im wesentlichen mit der allgemeinen Geistesentwickelung Schritt halten, und man bemerkt ebenso ungeschichtlich nicht, daß die getadelte Wirksamkeit der Schulen meist schon vorüber oder doch gleichfalls im Absterben ist, um einem gesunderen und tieferen Leben Platz zu machen. Denn wie ihre anderen Aufgaben so fassen unsere höheren Schulen auch den Zweck und die Mittel des Religionsunterrichts jetzt tiefer und energischer auf als vordem und ein bedeutender und täglich sich verstärkender Fortschritt ist für den unbefangenen und aufmerksamen Beobachter gar nicht zu verkennen. Gleichwol sind diese Anstalten nicht blos die Schöpfungen sondern auch die Factoren ihrer wie der nächstfolgenden Zeit; sie haben, ihrerseits bestimmt und erfüllt von der jeweiligen Gestalt des Glaubens und der Wissenschaft, doch ebenso die Aufgabe läuternd und festigend auf diesen Glauben zurückzuwirken und eben deshalb haben sie die Verpflichtung immer wider an dem Evangelium den Grund und die Form des Glaubens zu messen und zu prüfen, das vergängliche von demselben abzustreifen und die Jugend zur reineren und völligeren Anschauung Gottes emporzuheben. Diese Aufgabe ist um so belangreicher, als ein großer Teil unserer gebildeten Stände nach dem Austritt aus dem Gymnasium keine äußere Veranlassung hat und leider auch keine Gelegenheit sucht, seine religiöse Bildung zu ergänzen und zu vertiefen. Fällt nun diesen gebildeten Ständen die geistige Leitung ihres Volkes zu (§ 4 u. 5), so erhellt auch ohne weiteren Beweis, wie viel darauf ankommt, welche religiöse Unterweisung und Anregung sie von der Schule in das spätere Leben hinüber nehmen. Jene oben gerügten Fehler sind aber noch nicht gänzlich abgethan; sie können dies um so weniger sein, als sie ihr partielles Recht in der Geschichte des kirchlichen Bewußtseins erwiesen haben und als sie ihre Anknüpfungen und ihren natürlichen wenngleich nicht absolut berechtigten

Widerhall in jeder Menschenbrust finden. Für den Religionslehrer ergiebt sich also hieraus die Lehre, daß er keine dieser Anknüpfungen unbenutzt lasse, daß er aber jede derselben nur in dem Maße und zu dem Zwecke verwende, um den Schüler über die Auswüchse des Zeitbewußtseins hinaus mit dem reinen unvergänglichen und durch alle Zeiten hindurch bezeugten und bewahrheiteten Kern der Heilslehre zu erfüllen.

§ 96.

Um diesen Zweck zu erreichen ist aber zweierlei nöthig, daß der Religionslehrer selbst ein gläubiger Christ sei und daß er innerhalb der Schule und des Lehrercollegiums stehe. Die erste Forderung scheint zwar keinen Widerspruch zuzulassen und doch ist sie keineswegs so einfach, daß sie als selbstverständlich übergangen werden dürfte. Denn der hier geforderten Gläubigkeit wird nicht durch ein allgemeines Fürwahrhalten der christlichen Lehre, nicht durch eine speculative Auffassung und Umgestaltung derselben, auch nicht durch eine theologische Gelehrsamkeit genügt, welche den religiösen Lehrstoff lediglich in der Form wissenschaftlicher Begründung und Ueberzeugung aufgenommen hat. Sondern der Glaube ist hier gemeint, welchen der Herr selbst als den reichen Quell lebendigen Wassers bis in das ewige Leben hinein bezeichnet hat,*) ein Glaube also, welcher seinen Eigner nicht nur im innersten Leben ergriffen und umgestaltet sondern eben deshalb auch befähigt hat, das was ihn beherrscht und beseligt in reicher Fülle und mit der siegenden Kraft der Wahrheit anderen mitzuteilen. Der Religionslehrer soll daher die erschütternde und widergebärende Wirkung des Christentums an sich selbst erlebt und erfahren haben; die sich gegenseitig bedingenden Gegensätze von Gesetz und Evangelium, von Sünde und Gnade sollen ihm keine dogmatischen Schulbegriffe sondern lebendige Factoren sein, welche sich in seinem eignen Denken Fühlen und Wollen ergänzen und auflösen und ihm deswegen zu fruchtbarer Verwendung im Unterricht allezeit zu Gebote stehen. Denn nur mit dem, was wir selbst erlebt haben und was uns selbst durchdrungen hat, wissen wir das Gemüth des Hörers wahrhaft zu ergreifen; das angelernte, wie genau es auch dem theologischen Lehrbegriff entsprechen möge, läßt sich freilich widerum klar und geordnet überliefern, aber wie es uns selbst bis zu einem gewissen Grade fremd und äußerlich geblieben ist, so vermögen wir es auch den Herzen unserer Schüler nicht wahrhaft nahe zu bringen. Wird aber diese inhaltliche Fülle des Glaubens von den Religionslehrern verlangt, so erhellt

*) Ev. Joh. 4, 14; 7, 38.

wol, daß ihre Zahl beträchtlich zusammenschmilzt, da mit dem Grade der Religiosität, welcher oben (§ 80) von jedem Lehrer gefordert wurde, ihrer Aufgabe nicht genügt werden kann; es erhellt namentlich, daß in der Regel kein ganz junger Lehrer mit dem Religionsunterricht betraut werden sollte. Dies nicht blos, weil es ihm noch an Gewandtheit im Unterrichten, an zweckmäßiger Auswahl des Lehrstoffs, an der Sicherheit des persönlichen Auftretens fehlt, wiewol dies alles schon wichtig genug ist, sondern vorzüglich, weil ihm die eignen Heilserfahrungen noch abgehen, und weil er durch *sein* Ringen und seine Siege erst lernen kann, wie er das Gemüth der Jugend anzufassen und zu bezwingen hat. Indes ist hier doch ein Unterschied zwischen den unteren und oberen Klassen zu machen; für jene ist der religiöse Lehrstoff so einfach und in dieser Einfachheit so wirksam, daß hier auch jüngere Lehrer ihr Ziel sehr wol erreichen können, zumal die Schüler dieser Klassen zu gläubiger und unbefangener Aufnahme der Lehre geneigt sind und von den Versuchungen der Selbstgerechtigkeit und des Zweifels noch weniger oder doch mit geringerem Bewußtsein bewegt werden. Anders ist es aber mit den oberen Altersstufen: für diese genügt selbst eine gute theologische Ausbildung des Lehrers nicht, sondern ihm sollte die obenbezeichnete innere Erfahrung immer zur Seite stehen. Ist dies nicht der Fall — und es gebricht jetzt allerdings nicht selten an solchen Lehrern — so mag zwar bei genügendem Lehrgeschick den Schülern die erforderliche, ja eine zu reichliche Summe von Religionskenntnissen übereignet werden: allein ob sie in ihrem Unterricht den im vorigen Paragraphen bezeichneten Halt für ihr Leben gewonnen haben, das steht dahin und ist dann jedesfalls nicht das Verdienst des Lehrers. Es ist deshalb dringend wünschenswerth, daß erfahrene Lehrer anderer Fächer, falls sie nach dem Stande ihres religiösen Lebens hierzu sich geeignet fühlen, insbesondere die Directoren sich durch nachträgliche Studien für den Religionsunterricht befähigen. Es bedarf hierzu wahrlich nicht ausgebreiteter theologischer Gelehrsamkeit; eine genaue und allerdings wissenschaftlich vermittelte Bekanntschaft mit der heiligen Schrift, den wichtigsten Symbolen und der Kirchengeschichte ist die Hauptsache und überdies giebt es der guten Handbücher für die einzelnen theologischen Disciplinen so viele, daß jene Lehrer bei ihrer sonstigen Bildung sich verhältnismäßig leicht in den Besitz des erforderlichen Materials setzen werden.

Der Religionslehrer soll aber zweitens innerhalb der Schule und des Lehrercollegiums stehen; seine Aufgabe ist zu bedeutend, als daß er sie als ein Nebenamt behandeln dürfte. Dies ist aber vereinzelte Ausnahmen abgerechnet der Fall, wenn z. B. die Pfarrer des Orts zugleich mit dem Religionsunterricht an den höheren Schulen beauftragt werden. Bei dem

Umfange ihres Hauptamtes, dem sie doch mit vorwiegender Neigung zugethan bleiben sollen und werden, behalten sie für die Gymnasialaufgabe nicht einmal genug Zeit und Arbeitskraft übrig; denn wenn auch von dem Religionslehrer nicht durchgängig ein gelehrtes theologisches Wissen erfordert wird, so muß er sich doch mit der Entwickelung dieser Wissenschaft im Zusammenhange erhalten und aus immer erneutem Studium die belebende Kraft für seinen Unterricht ziehen. Wichtiger ist noch, daß er für sein Nebenamt auch nur die halbe Verantwortung empfindet, daß er die gemeinsame Erziehungsaufgabe nicht in demselben Maße und mit gleicher Hingabe wie die übrigen Lehrer trägt und daß er deshalb auch leichter versucht ist die Gründe seines etwanigen Miserfolgs nicht in seinem eignen Verfahren sondern in allgemeinen Anordnungen oder gar in Beeinträchtigungen seitens der übrigen Lehrer zu finden. Hauptsächlich spricht aber gegen diese Vereinigung der zwei Aemter, daß die pfarramtliche Thätigkeit keineswegs mit der unterrichtenden gleichartig sondern von ihr wesentlich verschieden ist. Denn wenn auch die Seelsorge in beiden Stellungen als eine verwandte angesehen werden darf, so verfolgt doch die eigentliche Lehraufgabe des Predigers andere Ziele und bedient sich nothwendig anderer Mittel, als die Aufgabe eines Religionslehrers an höheren Schulen. Hier gilt es eben in Unterricht und Widerholung, in Frage und Antwort, in Anregung und Sammlung diejenigen Momente sorgsam zu benutzen, welche sich für die religiöse Erweckung und Förderung des Zöglings aus seinem übrigen Bildungsstande ergeben; dieser Anknüpfungspunkte kann aber nur derjenige gewahr werden, dessen Berufsaufgabe gänzlich in der Schule beschlossen ist und dessen liebende Aufmerksamkeit nur seinen Schülern gehört. Zu diesem Behufe ist es gerade wünschenswerth, daß der Religionslehrer sich auch an anderweitigem Unterricht beteilige, d. h. daß er ordentlicher Lehrer der Anstalt sei, und aus diesen wie aus anderen Gründen muß es als das angemessene Verhältnis angesehen werden, wenn der gesammte Religionsunterricht einer höheren Schule nicht *einem* Lehrer anheim fällt, sondern je nach der Größe derselben unter zwei oder drei geteilt ist. Denn der Religionslehrer soll doch vor allem ganz und völlig ein Lehrer sein; nicht nur zu ermahnen und zu erbauen sondern zu entwickeln und zu erziehen ist seine Aufgabe und dieser genügt er nur durch möglichste Versenkung wie in den Stoff des Unterrichts so in die Seelen seiner Zöglinge. Hierzu verhilft ihm eben die Beteiligung an dem übrigen Unterricht, durch welche ihm die Gelegenheit zu reicherer und schärferer Beobachtung wie zu mehrseitiger Einwirkung wird. Der hebräische Unterricht allein, welcher allerdings häufig auch dem Religionslehrer zufällt, reicht für diesen Zweck nicht

aus; derselbe nimmt eine untergeordnete Stellung ein und erstreckt sich in der Regel nur auf eine geringe Schülerzahl der beiden oberen Klassen.

§ 97.

Aus diesen Bestimmungen über den Zweck des Religionsunterrichts und über die Stellung des Religionslehrers wird sich ohne Mühe ableiten lassen, welches Verfahren und welchen Ton derselbe einhalten, welche Misgriffe er besonders vermeiden soll. Daß eine große Ausdehnung oder gar eine wissenschaftlich-gelehrte Behandlung des religiösen Erkenntnisstoffs zweckwidrig sei, ist schon dargethan. Mag bei solcher Behandlung dieser Stoff in dogmatischem oder historischem Gewande auftreten, in beiden Formen bleibt er für die Schüler in buchstäblichem Sinne ein Object, d. h. ein ihnen äußerer Erkenntnisgegenstand, welcher nur nach Weise anderer Wissensobjecte und durch die Vermittelung einzelner Erkenntnisformen in ihn eingeht, den Geist des Zöglings also nach seiner lebendigen Totalität nicht erweckt und zur rechten Gegenwirkung anregt. Beide Darstellungsweisen haben ihr völliges und unbestrittenes Recht in dem Systeme der Theologie, nicht aber im Schulunterricht. Insbesondere muß hier gegen das dogmatische Formelwesen gewarnt werden; solche Formeln (z. B. vetus testamentum patet in novo, novum latet in vetere oder accedit verbum ad elementum et fit sacramentum und ähnliche), mögen sie auch von den bedeutendsten Kirchenlehrern herrühren, prägen sich freilich dem Verstande und dem Gedächtnis leicht ein und haben auch ihr treffendes, allein sie sind einseitig und entspringen häufig genug einer halb scholastischen halb künstlichen Abstraction, welche die Fülle der religiösen Erkenntnis und Anschauung nicht ausdrückt und deshalb auch dem Schüler eine fruchtbare Anregung nicht gewähren kann. Eben wegen ihrer Kürze und wegen ihres frappanten Ausdrucks werden sie leicht aufgefaßt und eben deswegen verdecken sie dem Zögling leicht die wichtigste Forderung, daß er vor allem an seiner Natur zu arbeiten, sein lebendiges Verhältnis zu Gott umzugestalten, sich zu einer Behausung Gottes im Geist umzuwandeln habe.

Ein anderer Misgriff ist die discursive und disputationsmäßige Erörterung der einzelnen Glaubenslehren. An festen Begriffsbestimmungen darf es der Lehrer freilich nicht fehlen lassen; aber ein anderes ist es, die religiösen Begriffe scharf abzugrenzen und zu klarer Auffassung zu bringen, ein anderes dieselben in speculativer oder rein verstandesmäßiger Weise ableiten zu wollen. Beweisen lassen sich allerdings die einzelnen Momente der religiösen Erkenntnis, aber der gesammte Vorgang der Erlösung und Heiligung läßt sich nicht beweisen, er läßt sich ebenso wie die Offenbarung,

aus welcher er stammt, nur anschauen und glauben. Gerade mittels der gläubigen Anschauung tritt er dem Schüler so nahe, daß er von diesem selbst mit und nacherlebt wird und einen fortwirkenden Factor seines eigenen Lebens bildet. Ohnehin wird auf diesem zweiten und allein angemessenen Wege die Aufgabe des Lehrers leichter und seine Einwirkung durchgreifender. Daß z. B. im Gegensatz zu der Augustinischen Auffassung die Heiligung des Menschen seiner Rechtfertigung durch den Glauben erst nachfolgen könne, daß jene erst Werth und Bestand habe, wenn sie aus dieser als die natürliche Frucht hervorwachse, dies wird der Lehrer selbst mit angestrengter Beweisführung dem Schüler nur unvollkommen darthun können. Ist dagegen das Gemüth des Schülers für die Befreiung von den Banden des Gesetzes durch des Glaubens Fülle gelockert und vorbereitet (Röm. 7, 25), hat er begriffen — und er begreift es ja leicht und gern —, daß unsere Erlösung nicht durch unser Laufen und Wollen sondern durch das Erbarmen Gottes geschaffen werde (Röm. 9, 16), so ist ihm auch die Einwirkung des Glaubens auf die Heiligung (Röm. 10, 10; Gal. 4, 7; 5, 22) kein unverstandenes Geheimnis mehr. Auf Grund jener Bibelstellen, deren einfacher und doch reicher Inhalt mit voller Gewalt in sein Herz einzieht, schaut er das Verhältnis zwischen Glauben und Heiligung unmittelbar an und es bedarf nur einer kurzen Erzählung der entsprechenden Vorgänge aus dem Leben des Paulus, Augustins und Luthers, um zu seinem unvergänglichen und fruchtbaren Eigentum zu machen, was ihm sonst doch nur eine Abstraction und die künstliche Zerlegung eines lebendigen Ganzen in seine einzelnen und deshalb todten Momente geblieben wäre. Aehnlich läßt sich mit dem Sacrament, mit der Auferstehung und mit vielen anderen der wichtigsten Heilslehren verfahren; unnöthig ist also z. B. die Aufzählung und Erläuterung der bekannten einzelnen Beweise für das Dasein Gottes für denjenigen Schüler, dessen Gemüth durch die lebendige Anschauung des Reiches Gottes jedem Zweifel entrückt ist. Ohnehin thun jene Beweise in ihrer Dürftigkeit und mit ihren logischen Mängeln weiter nichts evident dar, als daß durch discursive Schlußfolgerungen nichts begriffen und bewiesen werden kann, was in seiner Unbedingtheit und ewigen Fülle jede verstandesmäßige Ableitung überragt.

Jene gläubige Anschauung ist nicht eine niedere Form der Erkenntnis sondern die dem religiösen Erkennen eigentümliche, welche über die bloße Thätigkeit wie des Verstandes so auch des Gefühls hinausgeht. Der dritte Misgriff also, welchen der Lehrer zu vermeiden hat, besteht in der einseitigen Anregung des Gefühls. Diese Geistesform verträgt überhaupt keine stetige Anspannung, ohne krankhafte Zustände hervorzurufen, vermuthlich weil sie mit der bestimmenden Kraft des Geistes, dem Willen, in nächster

Verbindung steht und deshalb den ganzen Menschen in rasche Mitleidenschaft zieht; sie verträgt dieselbe aber um so weniger, je stärker die Erregung oder anders ausgedrückt je höher und größer das Object und der Grund derselben ist. Wenn demnach der Religionsunterricht zwar das Gefühl ebenso wenig wie die übrigen Geistesformen außer Thätigkeit lassen darf, so soll er dasselbe doch ebenso wenig wie die andern ausschließlich beanspruchen. Die fortwährende Salbung, die gefühlige Frömmelei, der nur erbauliche Ton des Vortrags, auch wenn er mit paränetischer Zuthat versetzt wird, sind deshalb in dem Religionsunterricht ungehörig; sie rufen Ermüdung und Abspannung, ja schließlich Unbehagen und Widerwillen hervor, weil das Gefühl allein unfähig ist, die Hoheit und Fülle des Erlösungswerks zu umspannen und auszudrücken und sich deshalb von einer Aufgabe zurückzieht, der es nicht gewachsen ist.

Vielmehr soll der Lehrer die lebendige Einheit und die lebendige Entwickelung des Heils, seine göttliche Ordnung und Abstammung und seine Macht über das Menschenherz durch eine gleich einheitliche und harmonische Erweckung aller geistigen Thätigkeitsformen zur Anschauung bringen, und diese Anschauung, eine ebenso sichere und doch durchgreifendere Erkenntnisform als die übrigen, schafft eben auf das religiöse Gebiet bezogen den Glauben. Offenbarung Anschauung und Glauben sollen also in gegenseitiger Durchdringung und Unterstützung wirken und dasjenige Verfahren ist das richtige, welches dieses lebendige Wechselspiel, wie es in der Seele des Lehrers vorhanden ist, so auch mit voller Klarheit und Lebendigkeit in dem Zögling wach ruft. Und hiernach wird widerum die oben betonte Forderung einleuchten, daß der Lehrer selbst an der schulmäßigen Bildung in der Theologie nicht genug habe sondern jene Einheit des religiösen Lebens durch mannigfache Erfahrungen in sich selbst empfunden und erlebt haben müsse. Nicht also die Religionslehren sondern die religiösen Vorgänge und Thatsachen sind das bildende und ergreifende, nicht das Lehrsystem sondern die Heilsordnung, nicht die Geschichte der Kirche und der Dogmen sondern die Geschichte des Reiches Gottes und die Geschichte der Menschheit in diesem Reiche bieten das Object und die Mittel für die Thätigkeit des Lehrers. Wenn deshalb auch Roth*) mit etwas einseitigem Ausdruck behauptet, daß der gesammte Religionsunterricht im Gymnasium in Gestalt der Geschichte gegeben werden müsse, so ist ihm doch soweit völlig beizustimmen, daß die religiöse Unterweisung nie der Belebung und der Beglaubigung durch die geschichtliche Entwickelung des Heils entbehren dürfe, und er hat um so mehr Recht, je mehr man zu der all-

*) Pädag. S. 236.

gemeinen Geschichte des Reiches Gottes die Vorgänge in dem Leben einzelner begnadigter Männer, ja in dem Leben des Lehrers und der Schüler selbst hinzunimmt. Statt der abgeleiteten Abstractionen und des schematischen Stückwerks, statt der orthodoxen Begriffsklitterung und der räsonnierenden Widerlegung der Gegner soll der Lehrer überall auf die ursprünglichen und unerschöpflichen Quellen des Glaubens, auf die thatsächlichen Bezeugungen des göttlichen Heils in Bibel Symbol und Kirchengeschichte zurückgehen und er kann sicher sein, daß die hierin waltende göttliche Offenbarung auch seine Schüler zu religiösem Leben aufrufen und mit der Kraft christlichen Glaubens und christlicher Sitte ausstatten werde.*)

§ 98.

Wenden wir die vorstehenden Grundsätze auf die Auswahl und Gliederung des Lehrstoffs an, so bilden die Bibel, der geistliche Liederschatz, die wichtigsten Bekenntnisschriften und die Kirchengeschichte das Unterrichtsgebiet, alles dieses natürlich in der angemessenen Beschränkung und mit einer nach oben zunehmenden Erweiterung, immer jedoch so, daß von einer wissenschaftlichen Systematik abgesehen wird. Demnach sind der Bibel diejenigen Abschnitte zu entnehmen, welche uns die Geschichte des Reiches Gottes im alten und neuen Bunde oder anders ausgedrückt die Vorbereitung und Erscheinung des Heils zur Anschauung bringen. Ist für diesen Zweck auf den unteren Stufen eine Auswahl aus den einzelnen Büchern und zwar so zu veranstalten, daß der sachliche Zusammenhang vor Augen tritt, so werden auf den oberen bestimmte Schriften, welche für die Heilslehre von besonderem Gewicht sind, vollständig gelesen und genau erläutert werden müssen. Von den geistlichen Liedern sind diejenigen auszuwählen, welche teils mit dem kirchlichen Leben in genauer Verbindung stehen teils das religiöse Gefühl des einzelnen am klarsten ausdrücken und eben deshalb auch im Gemeindegesang die üblichsten sind. Der Lehrer hat also zunächst im Anschluß an das Kirchenjahr solche Gesänge zu wählen, welche sich auf die bevorstehenden Kirchenfeste beziehen; außerdem hat er aber diejenigen zu erläutern, welche bestimmten religiösen Gemüthsvorgängen zum Ausdruck und zur Förderung dienen. Hierher gehören namentlich Lob- und Danklieder, sodann solche, welche das Vertrauen auf

*) Dem jungen Religionslehrer sind die Briefe in den protestantischen Monatsblättern (Jahrg. 1866) zu empfehlen, welche das Verhältnis zwischen Glauben Anschauung und Offenbarung behandeln. Vergl. außerdem Landsermann der evangelische Religionsunterricht in den Gymnasien, Frankfurt 1846, und Hagenbach über die Bedeutung des Religionsunterrichts an höheren Bildungsanstalten.

Gott, die Buße und Bekehrung und die Zuversicht der Unsterblichkeit zum Gegenstande haben. Diese Gesänge, deren Zahl je nach den Umständen auf zwanzig bis dreißig bemessen werden mag, sind zu erklären und dem Gedächtnis der Schüler fest einzuprägen, so daß diese an denselben einen unverlierbaren Schatz für das Leben und eine Verbindung mit dem kirchlichen Gemeindeleben besitzen. Wenn die Lieder aus mehrfachen didaktischen Gründen besonders in den unteren Klassen gelernt werden müssen, so ist doch kein Grund, ihre Widerholung und Benutzung bei dem übrigen Religionsunterricht in den oberen zu unterlassen. Wird unsere erwachsenere Jugend mit Recht angehalten, Gedichte von Schiller und Horaz auswendig zu lernen, so wird ihr mit demselben oder vielmehr mit größerem Recht zugemuthet werden dürfen, geistliche Lieder, welche jenen an dichterischem Werthe zum Teil wenigstens gleich, an Bedeutsamkeit des Inhalts aber weit voranstehen, sich immer wider von neuem zu vergegenwärtigen. Auch läßt sich nicht einwenden, daß diese Kirchenlieder doch vorzugsweise oder allein dem Kindesalter zusagten. Schon der Umstand, daß die Gemeinde der erwachsenen sie im sonntäglichen Gottesdienste singt, reicht hin um diesen Einwand zu entkräften. Außerdem ist allerdings zuzugeben, daß dieselben nach ihrer Einfachheit zwar ebenso wie der Kern des Evangeliums auch der früheren Jugend zugänglich und faßbar sind; allein mit ihrem Reichtum und ihrer Innigkeit ragen sie ebenso wie das Evangelium wenn auch in geringerem Maße weit über die Kinderjahre hinaus und sie sind völlig geeignet, nicht nur die Schüler unserer oberen Klassen sondern auch den gereiften Mann bis zum Lebensende zu stärken und zu erheben. Endlich fehlt es auch nicht an einzelnen sehr schönen Liedern, deren Bedeutung auf den unteren Klassen weder genügend aufgefaßt noch erläutert werden kann und welche gleichwol von unseren Schülern gekannt zu werden verdienen; für die Einprägung dieser ist also die obere Unterrichtsstufe der geeignete Platz. Unter den Bekenntnisschriften unserer Kirche bieten der kleine Katechismus und die Augsburgische Confession den angemessenen Lehrstoff; beide enthalten unsere Glaubens- und Sittenlehre in völlig ausreichendem Umfange, und da sie nicht nur an sich im engsten Zusammenhange mit der Bibel stehen sondern auch unter steter Bezugnahme auf dieselbe behandelt sein wollen, außerdem aber lebendige Zeugnisse von der Widergeburt unserer Kirche sind, so wirken sie mit einer Frische und ursprünglichen Kraft, welche durch kein abgeleitetes System ersetzt werden kann. Neben der Erklärung dieser beiden Symbole und neben der genauen Erläuterung einzelner neutestamentlicher Schriften ist eine vollständige Dogmatik und Ethik nicht nur überflüssig sondern sogar vom Uebel; denn innerhalb dieser läßt sich die Erörterung bestimmter Controversen gar nicht umgehen, welche

zwar die verstandesmäßige Auffassung fördert, in dieser einseitigen Wirkung aber den einheitlichen und reichen Strom der Religion zersplittert und ihre lebenspendende Kraft abschwächt. Auch die Kirchengeschichte darf aus verwandten Gründen nicht in systematischer Vollständigkeit und ununterbrochenem Zusammenhange gelehrt werden; die Vorgänge des sechsten bis vierzehnten Jahrhunderts werden verhältnismäßig kurz, dagegen die Gründung der Kirche, die großen dogmatischen Kämpfe namentlich der ersten fünf Jahrhunderte und das Zeitalter der Reformation mit großem Nachdruck bis zu völlig klarer Auffassung und Aneignung zu behandeln sein. Daneben läßt sich auf der obersten Klasse der unteren Unterrichtsstufe, also in der Tertia, eine kurze aber in ihren Hauptpunkten genaue Erzählung der Reformationsgeschichte um deswillen nicht umgehen, weil nach dem jetzigen Zustande unseres Bildungswesens viele Schüler aus dieser Klasse in das bürgerliche Leben übertreten. Da indes in derselben Klasse die deutsche Geschichte vorgetragen wird, so kann diese Aufgabe mindestens zum Teil dem Geschichtslehrer übertragen werden und jedesfalls wird dessen Mitwirkung in Anspruch genommen werden müssen.

Soviel über die Wahl des Stoffs; für seine Gliederung müssen zunächst und im allgemeinen die beiden Stufen maßgebend sein, welche sich in dem Religionsunterricht nach dem Bildungsbedürfnis und der Bildungsfähigkeit unserer Jugend deutlich unterscheiden lassen. Die erste Stufe umfaßt die vier unteren Klassen bis zum Schluß der Tertia, die zweite die beiden oberen. Jener gehört die biblische Geschichte, die Erklärung des Katechismus und im wesentlichen die Erlernung der Kirchenlieder an; hieran schließt sich die Unterweisung über die Einrichtung des Kirchenjahrs und eine kurze Darstellung der Kirchenreformation. Der oberen Stufe fällt eine genauere Behandlung der Bibelkunde mit eingehender Erklärung einzelner wichtiger Bücher namentlich des neuen Testaments, eine kurze Einleitung in die kirchlichen Symbole mit gründlicher Durchnahme der Augsburgischen Confession mindestens in ihrem ersten Teile und der Vortrag der Kirchengeschichte in dem vorbezeichneten Umfange zu; selbstverständlich ist hier auch der Unterrichtsstoff der früheren Stufe durch Widerholung und Ergänzung lebendig und gegenwärtig zu erhalten. In wieweit Gebet und Schulandacht beiden Stufen gemein sind, wird weiter unten berührt werden; beide gehören nicht sowol dem unmittelbaren Unterrichtszweck als der gesammten erziehlichen Wirksamkeit der Anstalt an.

Gehen wir nun näher auf die Anordnung des Unterrichts innerhalb der beiden Stufen ein, so sind in der untersten Klasse (Sexta) die wichtigsten biblischen Geschichten des alten Testaments etwa bis zur Einsetzung Davids, in der Quinta die hauptsächlichsten Vorgänge aus dem Leben

Jesu bis zur Himmelfahrt durchzunehmen. Beides ist in der Quarta zu widerholen und zu ergänzen, außerdem aber die Reihenfolge der biblischen Bücher auswendig zu lernen. Wenn hiernach die biblische Geschichte des neuen Testaments im allgemeinen noch von der Sexta ausgeschlossen bleibt, so hat doch der Lehrer vor den großen Festen seinen Unterricht durch die Erzählung derjenigen Heilsbegebenheiten zu unterbrechen, welche den Anlaß dieser Feste bilden, und an diesen selben Festcyklus schließen sich auch die zu erlernenden Kirchenlieder an; hierdurch werden die Kinder in lebendiger Weise wenn auch noch ohne allgemeinen Ueberblick in den Gang des Kirchenjahrs eingeweiht. In der Tertia ist aus der Bibel eine zusammenhängende Geschichte des Lebens Jesu, am besten im Anschluß an ein synoptisches Evangelium, zu geben; einzelne Abschnitte dieses Evangeliums, z. B. die Bergpredigt sind genau zu lesen und zu erklären, auch die Parabeln in sachlicher Vergleichung und Zusammenordnung zu erläutern. Außerdem soll hier die biblische Geschichte bis zur Gründung und ersten Ausbreitung der Kirche fortgehen; sie wird also die Missionsreisen des Paulus in übersichtlicher Darstellung zu umfassen haben. Geeigneten Orts ist das erforderliche aus den biblischen Altertümern einzuschalten, auch unter Benutzung der Wandkarte eine genaue Anschauung des heiligen Landes zu vermitteln. Das Kirchenjahr ist in Tertia im Zusammenhange darzulegen und hierbei auch die Einrichtung des sonntäglichen Gottesdienstes zu erläutern. Die Kenntnis der Kirchenlieder ist allmählich so zu erweitern, daß durch dieselben nicht nur das Kirchenjahr umspannt sondern auch den oben bezeichneten Vorgängen in dem religiösen Leben der einzelnen Nahrung und Richtung gegeben wird. Endlich sind auf der unteren Lehrstufe die fünf Hauptstücke des Katechismus unter allmählicher Hinzunahme der lutherischen Erklärung zu erläutern und fest einzuprägen. Das erste Hauptstück fällt naturgemäß der Sexta zu; ob man das zweite in Quinta und das dritte in Quarta oder umgekehrt erlernen lassen wolle, das läßt sich verschieden entscheiden. Mit dem Text des Vaterunser sollen die Kinder früh bekannt werden; auch läßt sich nicht leugnen, daß die Tiefe des zweiten Hauptstücks sich eher für die Quarta eignet. Andererseits lassen sich aber auch manche Gesichtspunkte für die regelmäßige Reihenfolge geltend machen. Die beiden letzten Hauptstücke bleiben der Tertia vorbehalten; sie erfordern wie die ganze Sacramentslehre eine reifere Vorbildung und stehen auf dieser Stufe auch in nächster Verbindung mit der Confirmation, welche meistens in dieses Alter fällt oder doch bald darauf folgt. Ueber die Behandlung der Reformationsgeschichte in Tertia ist schon oben das nöthige bemerkt worden.

Auf der oberen Stufe hat sich die Secunda abgesehen von der Wider-

holung und Ergänzung des früheren Lehrstoffs ausschließlich mit der Bibel zu beschäftigen. Da der Lehrgang dieser Klasse zwei Jahre umfaßt, so läßt sich der Unterricht am zweckmäßigsten so anordnen, daß in zwei von einander getrennten Halbjahren die Bibelkunde im Zusammenhange, in dem einen für das alte, in dem andern für das neue Testament behandelt wird; in den dazwischen liegenden Semestern sind einzelne neutestamentliche Schriften und zwar auf den Gymnasien in der Ursprache zu lesen und genau zu erläutern. Unter jener Bibelkunde ist natürlich nicht eine kritische oder gelehrte Einleitung in die biblischen Bücher zu verstehen; eine solche ist nicht ein Unterrichtsmittel sondern eine theologische Disciplin, welche der Universitätszeit verbleibt. Vielmehr hat der Lehrer so zu verfahren, daß er die biblischen Schriften der Reihe nach und zwar je nach ihrer Bedeutung für den Schulunterricht bald einzeln betrachtet bald gruppenweise nach der Gleichartigkeit entweder des Inhalts oder des Ursprungs zusammenfaßt, die erforderlichen Bemerkungen über die Verfasser und die muthmaßliche Entstehungszeit voranschickt und sodann diejenigen Abschnitte aus ihnen mit beigefügter kurzer Erklärung lesen läßt, welche die Entwickelung des Reiches Gottes im alten und neuen Bunde, die fortgehende Offenbarung, die Erweckung, den Abfall und die Widerbekehrung des Menschen im Zusammenhange und nach ihrer inneren Verknüpfung überblicken lassen. Seine Wahl darf sich aber nicht auf die geschichtlichen Bücher beschränken: gerade die Psalmen verdienen eine besonders nachdrückliche Berücksichtigung und auch die übrigen didaktischen und prophetischen Schriften des alten Testaments sind nicht nur summarisch zu berühren, sondern in denjenigen Stellen zu lesen, welche für die Glaubens- und Sittenlehre von Bedeutung sind und namentlich auf die Erscheinung Christi vorbereiten. Durch solche Behandlung wird auch die nachpatriarchalische Geschichte des jüdischen Volks für die religiöse Bildung der Schüler fruchtbar gemacht, wogegen die äußeren Geschicke desselben unter den Königen mehr in den Hintergrund treten dürfen. Hierbei sind einzelne Stellen, welche von typischer Bedeutung sind, namentlich einige der wichtigsten Psalmen, daneben aber auch Stellen aus den Salomonischen Schriften und den Propheten, soweit sie nicht schon bei dem Katechismusunterricht vorkommen, auswendig zu lernen, und der Lehrer wird auf dieser Stufe nicht unterlassen dürfen, auf den Zusammenhang der Psalmen mit unserer geistlichen Liederdichtung hinzuweisen. Für die Lectüre des neuen Testaments innerhalb der Bibelkunde gelten ähnliche Gesichtspunkte; namentlich werden Abschnitte aus den Briefen an die Korinther und die Epheser, aus dem ersten Briefe Petri und der Hebräerbrief hier Berücksichtigung verdienen, der letzte besonders deshalb, weil er sonst nicht wol vollständig

gelesen werden kann und doch für den inneren Zusammenhang des alten mit dem neuen Testament von der größten Wichtigkeit und durch keine andere Schrift zu ersetzen ist. Für die neutestamentliche Lectüre in den beiden Zwischensemestern eignet sich nichts so sehr als das Evangelium und die Apostelgeschichte des Lucas; beide sind von einer gleichartigen Auffassung durchzogen, sie stehen den später zu lesenden paulinischen Schriften am nächsten und die Apostelgeschichte bietet überdies die angemessene Vorbereitung für den Unterricht in der Kirchengeschichte. Ist noch Zeit vorhanden oder erheischen andere Umstände eine Abwechselung, so können auch einige leichtere und kürzere Briefe hinzugenommen werden, namentlich der an die Philipper und der Brief des Jakobus, wogegen z. B. der zuweilen in der Secunda erklärte Brief an die Galater wegen seiner dogmatischen Wichtigkeit und Schwierigkeit von dieser Stufe ausgeschlossen bleiben sollte. Die vier Semester des Unterrichts in der Prima lassen sich am zweckmäßigsten in ebenso viel halbjährigen Cursen auf die Kirchengeschichte, die Symbolik und die Erklärung von zwei schwierigeren neutestamentlichen Schriften verwenden. Es ist nicht zu billigen, was freilich öfters geschieht, daß die Kirchengeschichte zwischen Secunda und Prima geteilt werde, etwa in der Art, daß jener Klasse die ersten vier Jahrhunderte, dieser der Rest zugewiesen werde. Diese Einteilung geht aus dem oben zurückgewiesenen Streben hervor, die Kirchengeschichte ausführlich und in systematischer Vollständigkeit zu lehren; abgesehen davon daß hiermit der Zweck des Religionsunterrichts verkannt und verschoben wird, besitzen die Zöglinge der Secunda im allgemeinen nicht die erforderliche Reife, um die großen Glaubenskämpfe der ersten Jahrhunderte verstehen und ihre Ergebnisse in einer Weise aufnehmen zu können, welche für die gesammte religiöse Bildung des Geistes dienlich ist. Auch liegt zu dieser Zerlegung kein genügender äußerer Anlaß vor: beschränkt sich der Unterricht in der Kirchengeschichte auf diejenigen Thatsachen und Entwickelungsmomente, welche die wesentliche Fortbildung der Kirche darstellen, und übergeht derselbe die zeitweiligen Auswüchse in der Lehre und der Verfassung, verschwendet er namentlich keine Zeit mit der ausführlichen Erörterung einzelner Häresieen, so läßt sich nicht nur die Kirchengeschichte einschließlich der Reformation in einem Halbjahre vollenden, sondern es bleibt auch Raum, um in biographischer Erörterung diejenigen Männer zu berühren, welche das spätere kirchliche und religiöse Leben bestimmt und angeregt haben. Unter der Symbolik ist eine kurze aber klare und genaue Einleitung in die symbolischen Bücher und die ausführliche Lectüre und Erklärung der Augsburgischen Confession verstanden, wobei indes der zweite Teil derselben eine kürzere und übersichtliche Betrachtung gestattet. Uebrigens ist dieselbe mit ähnlicher Gründ-

lichkeit wie auf der unteren Stufe des Katechismus, zu behandeln, wenn auch nicht wie dieser auswendig zu lernen. Aber die Erklärung der einzelnen Artikel hat namentlich in dem thetischen Teile derselben überall auf die beweisenden Bibelsprüche Rücksicht zu nehmen, und diese sind allerdings, soweit dies nicht schon früher geschehen, genau zu erlernen. Dagegen bieten die polemischen Abschnitte den willkommenen Anlaß, auf die Kirchengeschichte zurückzugehen und somit auch hier eine lebendige Berührung der einzelnen Unterrichtszweige herzustellen. An die Erklärung der Confession hat sich eine scharfe und klare Darstellung der kirchlichen Unterscheidungslehren und eine Unterweisung über die Bedeutung der Union anzuschließen; es ist nicht gestattet, daß der Schüler zur Universität übergehe, ohne genau und von Herzen zu wissen, weshalb er seiner Kirche angehöre. Dies muß hier um so mehr betont werden, als es leider unter den gebildeten noch viele giebt, welche den Grund ihres Glaubens und ihrer Zugehörigkeit zu ihrer Confession und Kirche nicht klar erkannt haben und deshalb auch ihre religiöse Ueberzeugung in der Familie und im Leben nicht genügend und nachdrücklich darzulegen und zu vertreten vermögen. Die neutestamentlichen Schriften, welche in der Prima vor allen oder ausschließlich gelesen und eingehend erklärt werden sollen, sind das Evangelium des Johannes und der Römerbrief; beide sind zu schwer, um früher berücksichtigt werden zu können, und dürfen doch im Schulunterricht niemals übergangen werden, was bei ihrer unbestrittenen Bedeutung für die Christologie und die Soteriologie keiner weiteren Ausführung bedarf. Ist noch Raum vorhanden, so mag auch der erste Brief des Johannes oder der Galaterbrief hinzugenommen werden; übrigens bietet sich dem Lehrer bei der Erklärung des Römerbriefs hinreichende Gelegenheit, um die verwandten Kapitel des Briefes an die Galater zu berücksichtigen und dasselbe läßt sich von dem Verhältnis zwischen dem Evangelium und dem ersten Briefe des Johannes sagen.

Zur Widerholung der früheren Unterrichtspensa, namentlich des Katechismus, der Bibelsprüche, der Kirchenlieder und des Kirchenjahrs wird der Lehrer auf der oberen Stufe ausreichenden Anlaß finden und nehmen. Es mag nur noch bemerkt werden, daß dem Unterricht ein bestimmtes Hilfs- und Lehrbuch zu Grunde gelegt werden muß, teils um das leidige Heftschreiben zu verhindern, welches nirgends weniger als im Religionsunterricht angebracht ist, teils um den Schülern die unerläßliche Grundlage für ihre Widerholungen zu gewähren.

§ 99.

Betreffs des didaktischen Verfahrens gilt zunächst die Regel, daß der Lehrer in den beiden unteren Klassen dem Unterricht in der biblischen Geschichte nicht die Bibel selbst sondern eine zweckmäßig ausgewählte und bearbeitete Sammlung der hierher gehörigen Geschichten zum Grunde legen soll. Er darf aber nicht damit beginnen, die einzelne Geschichte von den Schülern lesen zu lassen; einerseits sind dieselben im sinngemäßen Lesen noch nicht geübt genug, um hierdurch den richtigen Eindruck zu gewinnen und andererseits würde auf diese Weise der unersetzliche Einfluß verloren gehen, welchen das lebendige Wort des Lehrers auf die Schüler ausüben soll. Vielmehr hat er zuerst die Geschichte selbst zu erzählen und zwar in möglichst genauem Anschluß an den biblischen Ausdruck, wenn auch nicht unter peinlicher Festhaltung desselben und namentlich nicht in derselben Vollständigkeit, wie die Bibel. Hierauf ist die Geschichte durch geschicktes und wolverbundenes Abfragen in ihren einzelnen Teilen dem Verständnis und Gedächtnis der Schüler nahe zu bringen, wobei die der Erklärung bedürftigen Stellen ihre Berücksichtigung finden müssen. Sodann ist dieselbe von einzelnen Schülern im Zusammenhange wider zu erzählen und endlich, nachdem der Lehrer sich von ihrer richtigen Auffassung durch die Schüler überzeugt hat, nochmals aus dem Buche zu lesen. Mittels dieses Verfahrens ist der Schüler zweckmäßig vorbereitet, um durch häusliches Nachlesen der Geschichte die geeignete Widerholung ohne Mühe und mit der gewünschten Frucht anstellen zu können. Paränetische Betrachtungen oder moralische Nutzanwendungen sind im allgemeinen überflüssig, können sogar durch Einförmigkeit schaden und gerathen nicht immer. Viel wirksamer und auch um der Einheit des Unterrichts willen unerläßlich ist die Heranziehung eines geeigneten Liederverses und eines Bibelspruches, welcher die in der Geschichte enthaltene Lehre in allgemeiner Weise ausspricht. Ist z. B. ein Vorgang aus der Bibel erzählt, welcher die Errettung aus großer Gefahr durch göttliche Hilfe darstellt (etwa Josephs Befreiung aus dem Gefängnis oder die Stillung des Meeres durch Jesus), so wird sich hieran das Lied „In allen meinen Thaten“ und der Spruch Ps. 50, 15 „Rufe mich an u. s. w.“ mit viel größerer Wirkung schließen, als eine wortreiche Ermahnung zum Gottvertrauen. So durchdringen sich die einzelnen Mittel des Religionsunterrichts und gewinnen an einander Kraft und Leben, und dem entsprechend wird das Gemüth des Schülers in harmonischer und lebendiger Bewegung und Entwickelung erhalten. Etwas anders ist das Kirchenlied zu behandeln: nachdem dasselbe ganz oder in den zur Erlernung bestimmten Strophen gelesen, vielleicht am besten durch den Lehrer vorge-

lesen ist, beginnt die Erklärung, welche gleichfalls durch Fragen den Sinn und den Zusammenhang des Gedichts zur Anschauung und Nachempfindung zu bringen hat. Hieran schließt sich wiederum ein geeigneter Bibelspruch, welcher gleichsam den Text des Liedes bildet oder seinen Inhalt in kurzem Ausdruck zusammenfaßt, und ebenso eine biblische Geschichte, welche als ein lebendiges Beispiel für das Lied gelten darf. Ist sodann dasselbe nochmals von den Schülern gelesen, ist das Ohr derselben durch widerholtes Vor- und Nachsprechen an den Klang wie an den Zusammenhang desselben gewöhnt, so wird die häusliche Erlernung wenig Schwierigkeit bereiten. Nicht ganz mit derselben Hilfeleistung aber im wesentlichen nach denselben Grundsätzen ist das Kirchenlied in Quarta und Tertia durchzunehmen; wogegen die biblische Geschichte hier schon den Gebrauch der Bibel selbst erfordert. Dies ist teils nöthig, um das früher erzählte zu ergänzen und unter einander zu verbinden, teils um die Schüler mit der Bibel vertraut zu machen. Auf das Widererzählen der Geschichte durch die Schüler ist aber auch hier der größte Nachdruck zu legen; dieselbe soll in ihnen Leben und Bestand gewinnen und dies kann nur dadurch erreicht werden, daß sie sich ihrer bis zur Fertigkeit eigner Darstellung bemächtigt haben. In Tertia treten indes noch andere zum Teil schon angedeutete Gesichtspunkte hinzu: bei sachlicher Zusammenstellung der Gleichnisreden, bei genauer Durchnahme der Bergpredigt und ähnlicher Abschnitte tritt hier die christliche Sittenlehre, auf welche der Schüler nunmehr auch durch den Katechismus näher vorbereitet ist, schon unverhüllter hervor und wenn ihm dieselbe auch nicht in abstracter von den Thatsachen losgelöster Darstellung vorgetragen werden soll, so wird er hier doch, wenngleich immer auf Grund oder mit Unterstützung der biblischen Geschichte, anzuleiten sein das Sittengesetz bewußter und in schärferer Gliederung und Verknüpfung seiner einzelnen Gebote aufzufassen. Beides sowol, die Sittenlehre als die thatsächliche Unterlage, wird eben am besten durch eine vollständige Geschichte des Lebens Jesu an der Hand eines synoptischen Evangeliums gewonnen; und da das Evangelium des Lucas in der Secunda gelesen werden soll, so mag hier Matthäus zum Führer dienen, welchem einzelne bedeutsame Thatsachen aus Marcus leicht angeschlossen werden können. Somit wird hier der Schüler vermocht die Satzungen des christlichen Glaubens und der christlichen Sitte nach ihrer allgemeinen Bedeutung und in Form der Lehre aufzufassen und zugleich wird ihm die Einheit und thatsächliche Lebendigkeit dieser Auffassung dadurch gesichert, daß er sie an der Lebensgeschichte des Erlösers, an der persönlichen Offenbarung des Heils zu verfolgen und zu erwerben hat.

Daß auch der Katechismusunterricht in innigem Zusammenhange mit den übrigen Teilen des Religionsunterrichts erteilt und durch stete Bezug-

nahme auf die Bibel und das Kirchenlied mit Leben und Gestalt versehen werden soll, würde schon aus dem eben gesagten erhellen, wenn es sich nicht mit gleicher Nothwendigkeit aus unseren früheren Erörterungen über die Einheit jegliches Unterrichts ergäbe. Jedes erlernte Gebot ist deshalb nicht nur durch die passendsten und gleichfalls fest zu erlernenden Bibelsprüche zu unterstützen sondern auch durch solche biblische Geschichten und geistliche Lieder zu erläutern und zu beleben, welche dem Schüler entweder schon bekannt oder bei dieser Gelegenheit einzuprägen sind.*) In gleicher Weise ist bei den folgenden Hauptstücken zu verfahren: wenn bei dem zweiten die Eigenschaften Gottes auch einzeln betrachtet, der zweifache Stand und das dreifache Amt Christi in klarer Sonderung aufgefaßt, das Verhältnis des heiligen Geistes zur Kirche nach Ursache und Wirkung geschieden werden muß, so ist doch das Hauptgewicht immer auf die Einheit der göttlichen Natur und auf die gesammte Heilserscheinung zu legen und dies in ähnlicher Weise durch die Bibel und die in den Liedern niedergelegten Erfahrungen frommer Menschen zu bekräftigen, wie dies bei dem ersten Hauptstück und in dem Religionsunterricht überhaupt geschehen soll. Für den übrigen Teil des Katechismus werden sich dem denkenden Lehrer, welcher sich an dieses Verfahren gewöhnt hat, die leitenden Gesichtspunkte von selbst ergeben; es mag deshalb nur noch bemerkt werden, daß die Lehre von den Sacramenten lediglich aus der biblischen Erzählung ihrer Einsetzung Verständnis und Nachdruck gewinnen kann, und hieraus erhellt zugleich, weshalb dieselbe erst eingehend behandelt werden kann, nachdem der Schüler das Leben Jesu vollständig und in seinem Zusammenhange aufgefaßt hat.

§ 100.

Wie auf der oberen Unterrichtsstufe, also in Secunda und Prima die Bibelkunde zu behandeln sei, ist schon angegeben (§ 98). Was aber die Erklärung der neutestamentlichen Schriften anlangt, so wird es für den Gymnasiallehrer zunächst kaum der Bemerkung bedürfen, daß bei der Uebersetzung und Erläuterung des Urtextes nicht der philologische Gesichtspunkt sondern lediglich die Rücksicht auf die religiöse Bildung der Schüler zu entscheiden hat. Wenngleich deshalb auf ein sprachlich genaues Verständnis gehalten werden muß, so sind doch grammatische und lexikalische Bemerkungen möglichst zu vermeiden und nur so weit hinzuzufügen, als es der

*) Nach diesen Grundsätzen ist z. B. Luthers kleiner Katechismus von W. Kahle (Königsberg) gearbeitet, welcher sich nicht minder durch seine Einfachheit als durch seine lebendige Verbindung der einzelnen Unterrichtsmomente für die untere Lehrstufe ganz besonders empfiehlt.

neutestamentliche Sprachgebrauch unumgänglich erfordert. Für die Kritik ist hier aber überhaupt kein Raum, mag sie nun die Gestalt des Textes angehen oder sich in Vermuthungen über die Zusammensetzung den Verfasser und die Abfassungszeit der Schrift bewegen. Was über die letztere zu sagen ist, ergiebt sich schon aus der Geschichte der Apostel; mehr hinzuzufügen ist unnöthig und der in neuerer Zeit über einzelne Bücher so lebhaft geführte Streit berührt den Zweck des Schulunterrichts in keiner Weise. Deshalb bedarf es hier auch keiner Apologetik gegen kritische Ansichten, welche in der Wissenschaft der Theologie nicht unerörtert bleiben dürfen, deren Kenntnis und Widerlegung aber zur Bildung des Schülers nichts beitragen kann. Wird das Evangelium und die Gründung unserer Kirche als eine lebendige That persönlicher Offenbarung veranschaulicht, wird der Geist des Schülers allseitig und doch harmonisch durch das Leben Jesu und das Wirken der Apostel angeregt und ergriffen, tritt ihm die biblische Ueberlieferung als die lebensvolle Geschichte von der Erscheinung und Ausbreitung des Heils vor Augen, so kann es nicht fehlen, daß sein Herz und Sinn in diesen continuirlich strömenden Fluß mit hineingezogen wird, und er wird sich nicht durch ein unfruchtbares Mückenseigen verzetteln und entkräften lassen wollen, was ihm zur Erhebung und Befreiung verhilft. Für diese kritischen Untersuchungen, welche den Ursprung und die Gestalt der schriftlichen Ueberlieferungen angehen, hat also der richtig unterwiesene Schüler weder Teilnahme noch Verständnis; eine etwas andere Frage ist aber, ob es der Abwehr gegen solche Darstellungen bedarf, welche die Person und das göttliche Wesen des Heilands in Frage gestellt haben und bei ihrer populären Richtung auch in Kreise gedrungen sind, denen der Schüler außerhalb der Schule nicht völlig fremd bleibt. Allein auch hiergegen ist eine irgend ausführliche Vertheidigung unnöthig und eben deshalb vom Uebel: das Wort der Bibel ist in seiner einfachen Größe mächtig genug, um richtig erklärt und aufgefaßt die Ausgeburten einer phantasierenden Psychologie nicht aufkommen zu lassen. Höchstens liegt dem Lehrer die Pflicht ob in ernster aber gehaltener Weise unvorsichtige Väter über die Gefahr aufzuklären, welcher sie ihre Kinder durch leichtfertige Aeußerungen aussetzen, und ihnen zugleich ebenso offen als bescheiden bemerklich zu machen, daß ihnen zur Entscheidung solcher Fragen die wissenschaftliche Bildung abgehe. Im übrigen darf der geachtete und wahrhaftige Lehrer vertrauen, daß sein Beispiel den Schülern mehr gilt als das flüchtige Wort unberufener; steht er selbst sicher auf dem Boden des Evangeliums, so wird ihm die Jugend, welche ohnehin mehr Sinn für das positive als für den Zweifel hat, gern folgen, und er, der ergriffene und begeisterte, wird auch seine Zöglinge ergreifen und begeistern.

Also die Erklärung des Lehrers hat sich wesentlich dem Inhalte der Schrift zuzuwenden; dieser ist in seinem Reichtum und in seinen einzelnen Momenten zu entfalten und durch stete Bezugnahme sei es auf andere Bibelstellen sei es auf die spätere Entwickelung der christlichen Lehre und Kirche zu stützen und zu beleben. Wenn hierbei eingehendere dogmatische und ethische Erörterungen von allgemeiner Natur auch nicht übergangen werden dürfen, so hat sich doch der Lehrer davor zu hüten, die begriffliche Abstraction in den Vordergrund zu rücken; was die Rechtfertigung aus dem Glauben bedeute und für den Menschen werth sei, wird weniger aus ihrer dogmatischen Feststellung in Weise der nachreformatorischen Lehrsysteme als aus der Wirkung erkannt, welche dieselbe auf das Leben und Denken des Petrus und Paulus, Augustins und Luthers ausgeübt hat. Und wenn der Römerbrief nicht nur nach dem Inhalt seiner einzelnen Kapitel sondern auch nach seiner gesammten Gliederung und nach dem Zusammenhang seiner Teile den Schülern verständlich geworden, d. h. von ihnen sowol mit dem Verstande als mittels der Anschauung und im Gemüthe aufgefaßt ist, so wird ihnen zugleich das Verhältnis zwischen Glauben und Thun auch ohne systematische Definition der Werke klar geworden und aufgegangen sein. Im übrigen versteht sich auch hier, was für jeden Lehrgegenstand gilt, daß es der Lehrer an zusammenfassenden Widerholungen am Schluß der Lectüre nicht fehlen lassen darf; abgesehen von dem Gewinn für das feste Wissen der Schüler erhält er hierbei auch die sichere Einsicht in den Grad ihres Verständnisses und die Gelegenheit, Lücken zu ergänzen und Unklarheiten zu beseitigen.

Auch über die Wahl des kirchengeschichtlichen Lehrstoffs ist das wesentliche schon bemerkt worden. Wenn hierbei auf die Entwickelung des christlichen Glaubens in den ersten Jahrhunderten ein besonderes Gewicht gelegt wurde, so soll dies doch nicht heißen, daß alle dogmatischen Streitigkeiten während derselben erörtert, alle Häretiker genannt und widerlegt, alle einleitenden Bewegungen genau vorgetragen werden sollen. Weder die Gnostiker und Doketisten, noch die Monarchianer und Ebioniten verdienen eine ausführliche Darstellung; selbst Origenes wird ungeachtet seiner Größe nur als ein Vorläufer zu behandeln sein. Vielmehr hat sich die Darstellung der Trinitätslehre im wesentlichen auf die Concile zu Nicäa und Constantinopel zu stützen und die Lehre wie die Persönlichkeit des Athanasius ist hier zum Mittelpunkt des Vortrags zu machen; selbst die monophysitischen und monotheletischen Streitigkeiten des folgenden Jahrhunderts dürfen nur eine untergeordnete Berücksichtigung erfahren. Auf die großartige Beweisführung des Athanasius hat aber der Lehrer mit allem Nachdruck einzugehen und in widerholter und mehrseitiger Betrachtung wie unter Benutzung

der biblischen Beweisstellen darzuthun, daß die Einsicht siegen mußte, welche in dem Mittler göttliches und menschliches Wesen in untrennbarem Vereine erkannte. Und ebenso hat sich die Erlösungslehre durchgängig an das Leben und Auftreten Augustins zu lehnen; ist hier das Verständnis, namentlich so weit die Heilsordnung und die Gnadenwahl in Betracht kommt, an sich vielleicht schwerer zu erreichen, so hilft doch der Bezug auf die nachfolgende Entartung durch den Ablaß und auf Luther in nachdrücklichster und lebendigster Weise. Hieraus erhellt auch schon, was hauptsächlich aus dem dazwischen liegenden Zeitraume und wie dasselbe zu behandeln ist. Das Ringen des päpstlichen Stuhls um die Suprematie sowie die gesammte Entwickelung der Hierarchie erheischt eine geringere Beachtung und ist besonders nur in den Punkten zu erläutern, welche die Macht, aber auch die Veräußerlichung der Kirche und die Entfremdung der Menschheit von Gott erkennen lassen. Dies eben ist aber hervorzuheben, daß die Christenheit allmählich von Gott entfernt und fortgeschoben, daß ihr durch den Ablaß und die Sacramentslehre die Nothwendigkeit der inneren Bekehrung und die Beseligung durch den lebendigen Glauben verdeckt wurde, und daß sie eben deshalb, keineswegs aber allein wegen der zeitweiligen sittlichen Entartung des Klerus das Werk der Reformation mit um so größerer Sehnsucht und um so bereiterem Herzen aufnahm. So setzt sich also die Geschichte der Kirche und des Dogma in die lebendige Darstellung des fortwirkenden Heils um: aus der äußeren Geschichte wird eine innere, welche der Schüler an sich miterlebt, und auf diese Weise wird er nicht nur über zeitliche Thatsachen unterrichtet sondern innerlich und in der Totalität seines Geistes angeregt und umgebildet, d. h. die einheitliche und erweckende Wirkung des Religionsunterrichts kommt auch in der Kirchengeschichte zur Geltung. Zu diesem Behufe wird indes der Lehrer aus der gesammten Geschichte der Kirche, besonders aber aus den ersten Jahrhunderten durch einige gut gewählte Lebensbilder darthun müssen, wie der Geist christlicher Gemeinschaft und ungefärbter Bruderliebe das sittliche Leben umgestaltete und wie das Gefühl der widergewonnenen Vereinigung mit Gott nicht nur in dem Martyrium die Schrecken des Todes überwand sondern allmählich auch die weiten Gebiete durchdrang und eroberte, welche bis dahin absterbenden und rohen Religionsculten verfallen waren.

Daß endlich der Unterricht in der Symbolik und die Erklärung der augsburgischen Confession sich von ausgesprochener oder gar feindseliger Polemik gegen andere Kirchen fern halten solle, folgt schon aus den bisherigen Bestimmungen. Nicht die Verneinung der früheren Satzungen sondern die Rückkehr zu der reinen Lehre ist der Sinn, welcher in jener Schrift vorwaltet, und nicht durch polemische Schärfe sondern durch leben-

dige Aneignung der Heilslehren soll der Schüler seines Glaubens gewiß und in seinem kirchlichen Stande geschützt werden. Deshalb mag wie schon bemerkt der zweite Teil der Confession nur in allgemeiner Uebersicht wenn auch in klarer Bestimmung der einzelnen Streitpunkte berührt werden; denn Klarheit und Bestimmtheit sind die Erfordernisse jedes Unterrichts. Aus dem ersten Teile sind aber diejenigen Artikel, welche sich auf die Erlösung beziehen, also über die Erbsünde, die Rechtfertigung, den freien Willen und die Sacramente mit besonderer Sorgfalt und stetiger Bezugnahme auf die Bibel und die Kirchengeschichte zu behandeln; denn sie sind die schwierigeren und erheischen zu ihrer völligen Aneignung die allseitige Beachtung und Zusammenfassung der verschiedenen psychologischen und ethischen Momente. Hierbei ist der Katechismus und die beweisenden Sprüche genau zu widerholen oder, so weit dies nicht schon geschehen, von neuem zu erlernen. Bei dem zehnten und achtzehnten Artikel ist auch der ursprüngliche Unterschied zwischen der lutherischen und der reformirten Lehre zu berühren, jedoch mit maßvoller Auswahl und Zurückhaltung; denn für den Schüler ist es wichtiger zu erfahren, daß das Heil allen Menschen verkündigt ist und daß die Gnade allen Gläubigen im Sacrament zu Teil wird, als zu Bedenken und Unterscheidungen hingeleitet zu werden, welche mit der Heilswirkung nichts zu thun haben. Die Einleitung in diesen Unterrichtszweig hat eine übersichtliche Einführung in die alten ökumenischen und die übrigen reformatorischen Symbole, den Schluß eine Zusammenfassung der Unterscheidungslehren zwischen der evangelischen und katholischen Kirche zu bilden oder vielmehr dieser Schluß ergiebt sich aus der Widerholung der augsburgischen Confession von selbst. Hierbei können die Bekenntnisschriften der katholischen und der reformirten Kirche nicht unerwähnt bleiben; eine genauere Darstellung ihrer Einrichtung und ihres Inhalts gehört nicht in den Schulunterricht.

Im vorstehenden ist der Gang des Religionsunterrichts für alle höheren Schulen vorgezeichnet; ein Unterschied der Behandlung zwischen den Gymnasien und den Realschulen findet nur insofern Statt, als an den ersteren die neutestamentliche Lectüre in den oberen Klassen sich an den Urtext schließt. Im übrigen bleiben der Zweck und die Forderungen dieselben, und da die Zöglinge auch im Alter und der geistigen Reife sich im wesentlichen gleichstehen, so muß auch die Behandlung die gleiche sein. Denn wenn oben (§ 8) den Gymnasien vorwiegend die discursive, den Realschulen aber die intuitive Lehrmethode zugeeignet ist, ohne doch das entgegengesetzte Verfahren für die eine oder die andere völlig auszuschließen, so tritt dieser Unterschied bei der geistigen Gesamtwirkung, welche der Religionsunterricht in Anspruch nimmt, und bei der durch denselben haupt-

fächlich bezweckten Gemüthsumbildung in den Hintergrund. Einzelne Verschiedenheiten, welche sich namentlich aus der Beziehung des Religionsunterrichts auf die übrigen Lehrgegenstände ergeben, sind freilich zulässig und sogar selbstverständlich; das Maß derselben wird aber der denkende Lehrer von selbst finden und sie sind jedesfalls nicht bedeutend genug, auch von zu mannigfacher und wechselnder Natur, um hier genauer festgestellt zu werden.

Eine letzte Frage würde noch sein, ob mit dem Religionsunterricht, wie es in einigen preußischen Provinzen Sitte ist, schriftliche Arbeiten verbunden werden sollen. Hierunter könnten, da das Ausarbeiten von Heften oben ausdrücklich zurückgewiesen ist, nur Aufsätze verstanden werden, welche sich an den Vortrag des Lehrers in freier Ausführung oder in selbstständiger Entwickelung einzelner Punkte anzulehnen hätten. Allein wiewol dieselben für einen einzelnen Schüler, d. h. für seine religiöse Erkenntnis gelegentlich von Nutzen sein können, so ist doch einerseits nicht recht einzusehen, welche besondere Aufgabe sie für die ganze Klasse zu lösen haben. Ob der Schüler den Unterricht klar aufgefaßt habe, davon wird sich der Lehrer bei den Widerholungen genügend überzeugen, namentlich wenn er auch hier wie in anderen Fächern von den Schülern eine zusammenhängende mündliche Darstellung verlangt; im übrigen erfordert der Religionsunterricht ein so stetiges Eingreifen des Lehrers, ja eine so lebendige Wechselwirkung zwischen ihm und dem Schüler, daß eine schriftliche Darstellung, abgesehen von dem Zeitverlust, welchen ihre Beurteilung verursachen müßte, dieses Verhältnis wenn nicht stören so doch ohne Noth unterbrechen würde. Andererseits liegt aber in solchen Religionsaufsätzen eine wirkliche Gefahr für die Gemüthsbildung der Schüler, die Gefahr nämlich, daß er seine Auffassungen in das Gewand einer künstlichen Wärme kleidet, und hiermit an seiner inneren Wahrhaftigkeit Schaden leidet. Diese Gefahr ist schon bei den anderen deutschen Aufsätzen vorhanden; sie berührt aber bei diesen nicht sowol das Gemüth als die Phantasie des Schülers und ist deshalb minder bedeutend, kann auch eher durch eine einfache, allenfalls ironische Bemerkung des Lehrers abgewehrt werden, was bei dem Religionsunterricht nicht statthaft ist. Hiernach scheint es doch rathsam, die Anfertigung schriftlicher Arbeiten von dem Religionsunterricht auszuschließen. Etwas anders stellt sich die Antwort für den Lehrer des Deutschen; dieser mag immerhin auch eine Aufgabe wählen, welche das religiöse Gebiet berührt, und bei allgemeinen Sinnsprüchen wird sich dies gar nicht immer umgehen lassen. Eigentlich religiöse Themata empfehlen sich indes auch für seine Aufsätze nicht; eher ist es gestattet, von den Schülern das Lebensbild solcher Männer zu verlangen, welche in der Kirche und zugleich in der allgemeinen Geschichte von maßgebender Bedeutung gewesen sind.

§ 101.

Der Religionsunterricht kann aber nur dort zur vollen Wirksamkeit gedeihen, wo ein religiöser Sinn das ganze Anstaltsleben durchdringt; bleibt er ein vereinzeltes Glied in der Kette der Erziehungsmittel, so wird er bei richtiger Handhabung immer so viel, ja bei seinem Verhältnis zu der gesammten Geisteskraft reichlichere und bleibendere Frucht tragen als jeder andere Unterrichtszweig, allein er wird auch ebenso wie diese bei manchen Schülern versagen und jedesfalls entbehrt er dann der vollen Wirkungssphäre. Jenen Sinn zu verbreiten und zu fördern ist die Pflicht des ganzen Lehrercollegiums, nicht blos des Religionslehrers, und hierin liegt der gewichtigste Grund für die oben geforderte religiöse Einheit einer Schule (§ 80). Aus dieser allgemeinen Verpflichtung folgt aber auch die Nothwendigkeit bestimmter Einrichtungen, welche die religiöse Empfindung der Schüler anzuregen und zu leiten geeignet sind; dieselben werden um so wirksamer sein und mit dem gesammten Erziehungszweck der Anstalt um so genauer zusammenfallen, je mehr sie die ganze Anstalt umspannen.*) Denn in ihrer Allgemeinheit erzeugen sie auch das Gefühl der religiösen Gemeinschaft zwischen allen Gliedern der Schule; sie stellen jeden einzelnen Zögling für sich und ebenso alle insgesammt in dasselbe Verhältnis zu Gott, ersticken den Wissenshochmuth, welcher bei den heranwachsenden sich so leicht regt, und gewinnen die Stärke, welche jedes Gesammtthun eines größeren Vereins begleitet. Diese Einrichtungen, so weit sie lediglich in den Kreis der Schule fallen, sind das gemeinsame Gebet und die Morgenandacht. In der Regel wird die letztere jenes mit einbegreifen und dann am besten so veranstaltet werden, daß der Lehrer vor dem versammelten Schülercoetus nach gemeinschaftlichem Gesang das Gebet spricht oder einen angemessenen kürzeren Abschnitt aus der Bibel vorliest; letzteres ist um deswillen zu empfehlen, weil nicht alle Lehrer den Beruf und die Gabe haben, ein erweckliches Gebet zu sprechen und doch jeder derselben oder je nach den Umständen und der Lage der Unterrichtsstunden die Mehrzahl unter ihnen sich an der Morgenandacht beteiligen soll. Verhindern aber räumliche Uebelstände, z. B. der Mangel eines größeren Hörsaals, die Vereinigung aller Schüler, so wird sich die Morgenandacht in der einzelnen Klasse auf ein Gebet oder die Verlesung eines Bibelabschnitts beschränken müssen; beides wird aber stets von dem Lehrer selbst zu vollziehen sein, da den Schülern der rechte Ton hierfür nicht zugetraut werden kann und es überdies in der Ordnung ist, daß der Lehrer, welcher den geistigen Mittelpunkt der

*) Vergl. § 56.

Klasse bilden soll, die Schüler gleich beim ersten Thun des Tages um sich sammelt. Neben diesen täglichen Andachtsübungen sind auch die schon oben (§ 56) bezeichneten größeren Abschnitte im Schulleben durch einen ähnlichen religiösen Act einzuleiten; hierbei mag um des größeren Gewichts willen die Hauptthätigkeit dem Religionslehrer oder dem Director zufallen. Neuerdings hat man auch an mehreren Anstalten für die jüngeren Schüler, denen wegen der Ungunst der Jahreszeit oder aus anderen Umständen der Besuch der Kirche untersagt oder erschwert ist, sonntägliche Kindergottesdienste in der Schule veranstaltet. In dieser Beschränkung und falls eine geeignete Kraft unter den Lehrern hierzu vorhanden ist, wird diese Einrichtung nicht ohne gute Frucht bleiben; im übrigen hat sich die Schule stets gegenwärtig zu halten, daß sie zwar mit der Kirche in Uebereinstimmung wirken und dieselbe unterstützen, niemals aber den Anspruch erheben soll, sie ersetzen zu wollen. Der Zweck beider ist innig verwandt, aber ihre Mittel sind verschieden und überdies hat die Schule wenn auch in der besten Absicht nichts zu unternehmen, was die Teilnahme an dem Gottesdienst der Kirchengemeinde schwächen könnte.

Gegen jene Morgenandachten sind hauptsächlich zwei Einwendungen erhoben: sie entzögen dem Unterricht zu viel Zeit und sie übten einen religiösen Zwang aus, welcher mit der evangelischen Freiheit des einzelnen nicht vereinbar sei. Auch ist wol geltend gemacht, daß sie in ihrer Alltäglichkeit leicht einförmig würden und hierdurch das religiöse Gefühl eher abtödteten als anregten. Allein diese Einwendungen sind nichts werth und verrathen entweder nur die Unlust, sich an diesen Andachtsübungen zu beteiligen oder, namentlich wenn sie von Seiten der Eltern geäußert werden, Gleichgiltigkeit gegen die Religion überhaupt und weltliche Hoffart, welcher die demüthige Anbetung Gottes zuwider ist. Die Einförmigkeit der Andacht wird hinlänglich durch die Wahl anderer Lieder und anderer Bibelstellen wie durch den Wechsel zwischen Gebet und Bibellesen aufgehoben; die Einfachheit derselben ist nicht nur durch die Umstände geboten, sondern sagt auch der Jugend besonders zu. Der geringe Zeitaufwand kann nur für diejenigen in Betracht kommen, welche Unterricht und Erziehung in ungehöriger Sonderung halten und die letztere mehr oder minder von der Schule ausschließen wollen. Soll aber der Unterricht nur der Erziehung dienen und findet diese ihr höchstes Ziel in der religiösen Bildung der Jugend, so kann natürlich nicht als nebensächlich oder gar verschwendet erachtet werden, was dem Hauptzweck unmittelbar zur Förderung gereicht. Außerdem sind die zehn Minuten, welche die Morgenandacht erfordert, sehr wol angewandt, um die einzeln und in geistiger Zerstreuung ankommenden Kinder zu sammeln und somit auch für die nächste Unterrichtsaufgabe ge-

schickt zu machen. Was endlich die evangelische Freiheit anlangt, so vergißt man zunächst, daß man es nicht mit erwachsenen sondern mit Kindern zu thun hat, welche wie in anderem so auch in religiösem Betracht der Leitung und Gewöhnung bedürfen. Zweitens aber bemerkt man den Widerspruch nicht, welchem man sich mit diesem Einwande in augenfälliger Gedankenlosigkeit hingiebt. Die evangelische Freiheit ist doch nicht die Freiheit von dem Evangelium sondern in demselben; sie ist die Freiheit, welche uns das Evangelium selbst verleiht, und kann also nur von denen beansprucht und geübt werden, an denen sich die umbildende und befreiende Kraft des Evangeliums täglich bewährt. Hierzu ist jedoch vor allem erforderlich, daß ihnen die Segnungen des Evangeliums in aller Fülle zugänglich gemacht werden, und wenn der Erlöser selbst seine Jünger zum richtigen Beten angeleitet hat (Matth. 6, 7—13), so wird es den Lehrern, die da in allen Dingen die Nachfolger Christi sein sollen, wol obliegen auch ihre Zöglinge im Gebet zu unterweisen. Macht man hiergegen aber in absichtlichem oder unabsichtlichem Misverstand geltend, daß Jesus seinen Jüngern das öffentliche Gebet untersagt habe, so ist zunächst auch für den einfachsten Verstand klar genug, welche Art der Oeffentlichkeit Jesus ausgeschlossen wissen will. Ferner ist die Schule kein öffentlicher Ort, und wenn Jesus sich in Gemeinschaft mit seinen Jüngern im Gebet ergangen (Ev. Joh. 17), ja dieselben mit ernster Mahnung hierzu angehalten hat (Matth. 26, 40. 41; Marc. 14, 37—41), so steht es dem Lehrer zu ein gleiches zu thun. Endlich würde jener Einwand sich mit gleichem Recht gegen den allgemeinen Gottesdienst und das Gebet in der Kirche erheben lassen; er beweist zuviel, mithin gar nichts.

Diese falsche Theorie von einem unevangelischen Zwange wird aber auch gegen eine weitere Wirksamkeit eingewendet, welche die Schule über ihr nächstes Gebiet hinaus ausüben soll, nämlich gegen die Anregung zum sonntäglichen Kirchenbesuch und zur Beteiligung der erwachseneren Schüler an dem Abendmahl. Von einem wirklichen Zwange, einer unbedingt bindenden Vorschrift, deren Uebertretung die Schule zu rügen und zu strafen hätte, kann hierbei allerdings nicht die Rede sein. Abgesehen von mannigfachen Hindernissen, welche beidem entgegenstehen können, würde eine solche Strenge einen nicht zu rechtfertigenden Eingriff in die väterliche Gewalt und in das Familienleben enthalten. Hierdurch wird aber nicht ausgeschlossen, daß die Schule ihren Zöglingen die Pflicht und den Segen des sonntäglichen Kirchenbesuchs auf das eindringlichste vorhält und sie zu demselben durch Ermahnung Beispiel und äußere Einrichtungen anzuregen sucht. Zu diesen Einrichtungen gehört, daß namentlich in den kleineren Gymnasialorten, in welchen die Schüler auf den Besuch einer Kirche an-

gewiesen sind, ein gemeinschaftlicher Platz für dieselben eingeräumt werde; auch empfiehlt es sich, wo dies ohne Unterbrechung des Unterrichtsganges geschehen kann, daß der Religionslehrer von Zeit zu Zeit in der nächsten Stunde auf die sonntägliche Predigt zurückweise. Wenn endlich zu dem Genuß des Abendmahls gewiß niemand äußerlich veranlaßt werden soll, welcher sich nicht innerlich für dasselbe vorbereitet fühlt, so wirkt doch auch in diesem Bezuge Anschauung und Beispiel nachdrücklich genug. Warum also nicht die schöne und an vielen Anstalten lebendige Sitte nachahmen, daß die Lehrer oder doch der größere Teil derselben mit ihren Familien sich an einem bestimmten Tage zu gemeinsamer Communion vereinigen, daß der Director hiervon die confirmierten Schüler mit der freundlichen Anregung in Kenntnis setzt, jeder von ihnen, welcher hieran Teil nehmen wolle, würde herzlich willkommen sein, und daß er oder der Religionslehrer die sich meldenden Tags zuvor durch gemeinsame Ansprache, welche natürlich mit der eigentlichen Beichte nichts zu thun hat, auf diesen Act, der auch ein Schulfest ist, vorzubereiten sucht? Er erhält bei seiner Kenntnis von dem sittlichen Zustande seiner Schüler im ganzen und im einzelnen hierdurch Gelegenheit, manchen Schaden, welcher der Anstalt Gefahr droht, in allgemeiner Weise zu berühren und zu heilen, manchen gedrückten zu ermuntern, manchen verhärteten zu erweichen, und ihm steht dies um so mehr zu, als der Prediger bei seiner allgemeineren Aufgabe und bei seiner geringeren Schülerkenntnis dies gar nicht zu leisten vermag. Bedenken wir doch immer hierbei, daß das religiöse Gefühl und die andächtige Stimmung nicht nur die Ursache sondern noch viel mehr die Wirkung des Gebets und des gottesdienstlichen Thuns ist, und sorgen wir deshalb, daß die Segnungen des Gottesdienstes, welcher ebensowol die Quelle als der Ausdruck unseres religiösen Lebens ist, unseren Zöglingen möglichst unverkürzt zufließen! Will man dagegen aus ungerechtfertigter Scheu jede derartige Mahnung unterlassen, so werden die Schüler der kirchlichen Förderung um so leichter entzogen, als einerseits das häusliche Leben mancher Familien der Kirche mehr als billig entfremdet ist und andererseits gerade fleißige Schüler sich versucht fühlen, den schulfreien Sonntag für ihre Privatarbeiten zu verwenden. Umgekehrt sind aber die Beispiele nicht selten, daß die von der Schule gegebenen Anregungen durch die Kinder namentlich auf solche Familien zurückwirken, welche sich nicht aus Feindseligkeit sondern aus Gleichgiltigkeit und übler Gewohnheit von der Kirche fern halten, und manche Eltern sind zu dem Abendmahl zurückgeführt, weil sie dasselbe mit ihren Kindern und innerhalb der Schulgemeinschaft begehen konnten. Auch darf die Schule ihre früher erwähnte Verpflichtung für das häusliche Leben der auswärtigen Schüler nie vergessen; sie würde derselben aber nur unvoll-

kommen genügen, wenn sie nicht zugleich deren Verhältnis zur Kirche in den Kreis ihrer Fürsorge zöge.

Kapitel 2.

Die alten Sprachen.

a. Allgemeine Grundsätze.

§ 102.

Die früheren Erörterungen haben gelehrt, daß die Sprachen das allseitigste und tiefgreifendste Bildungsmittel abgeben.*) Denn der Unterricht in ihnen wirkt mit formaler Kraft auf Verstand und Phantasie, durch den Inhalt der Schriftwerke aber auf das Gemüth ein; er nimmt in reichem Maße das Gedächtnis in Anspruch, führt zu Gesetzen und Ideen und bildet die Vernunft durch die Anschauung sowol einzelner geistiger Schöpfungen von unvergänglichem Werth als auch ganzer Entwickelungsperioden des Geistes in allgemein menschlichem wie in nationalem Bezuge. Der Sprachunterricht beschäftigt demnach sämmtliche Thätigkeitsformen des Geistes und zwar nicht nur in ihrer Vereinzelung sondern, was höher zu veranschlagen ist, in ihrer Vereinigung und gegenseitigen Befruchtung. Er fordert endlich wie kein anderer Unterrichtszweig stetige Uebung und Verwendung des Lehrstoffs; er leitet also die Zöglinge unmittelbar und ununterbrochen von dem Wissen zum Können; hierdurch wird nicht nur das überlieferte Material sicherer angeeignet sondern auch die productive Kraft der Schüler und mit derselben ihre Lust zu fortschreitendem Erkennen und Thun angeregt.

Daß diese große pädagogische Bedeutung insbesondere wenn auch nicht ausschließlich der Sprache und Litteratur der Griechen und Römer zukomme, ist trotz einzelner und zeitweilig sich widerholender Anfechtungen allgemein anerkannt und bedarf hier keines ausführlichen Beweises; auch beruht auf diesem Grundsatze die Einrichtung unserer Gymnasien, welche denselben im ganzen stets festgehalten haben und selbst nach manchen Schwankungen immer wider und in immer reinerer Ausführung zu ihm zurückgekehrt sind. Dies um so mehr als unsere eigene Litteratur sich aus tiefem Verfall an der Anschauung des klassischen Altertums aufgerichtet und erzogen hat, ein

*) Vergl. unter anderen besonders § 64 u. 65.

Verhältnis, welches von unseren größten Dichtern und Denkern stets dankbar anerkannt worden ist. Für unsere Jugend kommt bei der Wahl dieses Bildungsmittels namentlich die Durchsichtigkeit und Festigkeit der sprachlichen Form, die Sorgfalt, welche die Alten auf die Schönheit der Darstellung in allen Litteraturzweigen verwandten, die Einfachheit und Natürlichkeit der antiken Zustände und die Originalität in Betracht, mit welcher die Gedanken und Ideen des Altertums auftreten. Derselbe Ausspruch, welcher jetzt für trivial gilt und nicht leicht von einem unserer Schriftsteller in den Vordergrund geschoben wird, trägt bei den Alten ein so einfaches und ursprüngliches Gepräge, daß er die Jugend ergreift und entzündet und selbst von den erwachsenen in seiner antiken Form gern widerholt wird. Diese einfache Erhabenheit, diese innere Wahrheit und Durchsichtigkeit verleiht dem Altertum in pädagogischer Hinsicht unbedingt den Vorzug vor den neueren Litteraturen, welche auf viel zu künstlichen und zusammengesetzten Verhältnissen in Staat und Gesellschaft beruhen, als daß sie mit gleicher Leichtigkeit von der Jugend verstanden werden und mit ähnlicher Gewalt auf sie wirken könnten. Es ist außerdem nicht wahr, daß der Schüler leichter lerne, was mit ihm räumlich oder zeitlich in naher Berührung stehe; je reiner und klarer zwischen ihm und dem Lehrgegenstande das Verhältnis von Subject und Object sowol in seinem Gegensatze als in seiner Gegenwirkung hergestellt werden kann, desto größer wird auch die Bildungskraft dieses Stoffs sein. Auch haben wir uns in der Erziehung immer gegenwärtig zu halten, daß unsere Jugend durch die Sprachen und Litteraturen zunächst nicht die geselligen und litterarischen Verhältnisse irgend eines Volkes sondern vor allen Dingen den Menschen selbst in seiner geistigen Bestimmung und Bewegung anschauen und kennen lernen soll; hierzu verhelfen ihm aber besonders die Gestalten des Altertums, welche freilich auch von Leidenschaften und Sünden bewegt wurden, aber in ihrer unverschleierten Größe den Charakter einfacher Typen und mustergiltiger Gattungsbilder an sich tragen. Und ebenso ist der sprachliche Ausdruck der Griechen und Römer trotz aller rhetorischen Zuthat einfacher, vor allem aber tritt in ihrer Formenlehre, diesem wichtigen Product und Bildungsmittel des Geistes, das Gefüge und die Entwickelung der Sprache schärfer und kenntlicher als bei den neueren zu Tage, so daß der Verschwommenheit und Verwirrung der Auffassung dort bei einigermaßen zweckmäßigem Unterricht kein Raum bleibt. Daß trotz allem dem auch in der Sprache und der Litteratur der neueren Völker ein reicher Schatz an Bildungsmitteln ruht, ist unbestreitbar und ergiebt sich schon aus dem, was oben über die Bedeutung des Sprachunterrichts überhaupt bemerkt ist. Wie der Unterricht in den neueren Sprachen behandelt werden müsse, um jenen

Schatz zu verwerthen, das wird weiter unten zu erörtern sein; hier kam es darauf an, die eigentümliche Bildungskraft des Altertums zu kennzeichnen und grundsätzlich herauszuheben.

Der eben geschilderte Vorzug der alten Sprachen in pädagogischem Bezuge ist allerdings ursprünglich bei ihrer Wahl für unsere Gymnasien nicht entscheidend gewesen noch auch mit voller Klarheit aufgefaßt worden; vielmehr waren zunächst das Bedürfnis und das geschichtliche Herkommen maßgebend, woneben die damals geringe Entwickelung der neueren Litteraturen kaum in Betracht gezogen wurde. Indes auch dieser scheinbar äußere Grund verdient selbst heute noch die vollste Beachtung; denn es würde nicht rathsam und überhaupt schwerlich durchführbar sein, wenn man bei der Einrichtung derjenigen Institute, welchen die leitende Klasse des Volks ihre Bildung seit Jahrhunderten verdankt hat und noch ferner verdanken soll, von ihrer geschichtlichen Entwickelung absehen und nach abstracten Erwägungen neue Bahnen einschlagen wollte. Selbst in minder wichtigen und verhältnismäßig isolierten Richtungen des allgemeinen Lebens bricht kein Volk ungestraft mit seiner Vergangenheit; wie viel mehr gilt dies von denjenigen Einrichtungen, welche mit der gesammten Geistesentwickelung der Nation sei es schaffend oder empfangend in so inniger Verbindung und Wechselwirkung gestanden haben! Wenn also schon die Geschichte unseres Volks gebieterisch erheischt, diejenigen Bildungsmomente und Bildungswege festzuhalten und sorgsam zu pflegen, denen es zu einem großen Teile seine eigentümliche Erziehung schuldig ist, so ist auch dies abgesehen von den obigen allgemeinen Erwägungen Grund genug, zwar mit bessernder Hand und je nach dem fortschreitenden Bedürfnis dasjenige besonders auszusuchen und klar zu legen, was an dem Altertum unserer Jugendbildung vornehmlich zu gute kommt, aber nichts aufzugeben, was sich bisher so sichtbar bewährt hat. Dies läßt sich sogar in genauerem Bezuge auf das Verhältnis der beiden Sprachen unter einander anwenden. Bekanntlich haben einsichtige Schulmänner vorgeschlagen, auf unseren Gymnasien die griechische Sprache früher als die lateinische und mit größerem Nachdruck als die letztere zu lehren, um durch den unstreitig reicheren Ideengehalt und die größere Formvollendung der griechischen Litteratur mächtiger und nachhaltiger auf unsere Jugend einwirken zu können. Allein es würde schon aus dem eben angeführten geschichtlichen Grunde sehr bedenklich sein, die Einrichtung unserer Gymnasien umzukehren und die Rollen zwischen dem Griechischen und Römischen zu wechseln. Abgesehen hiervon sprechen aber auch allgemeine Gründe von entscheidendem Gewicht für die Beibehaltung des bisherigen Verfahrens. Die geschichtliche Entwickelung der neueren Zeit und insbesondere unseres Volkes in Staat und Gesetzgebung, in der

Ordnung der Gesellschaft und in einzelnen wichtigen Litteraturzweigen steht in viel engerer und niemals ganz abgebrochener Verbindung zu Rom als zu Griechenland und bedarf deshalb zu ihrem Verständnis und in mannigfachem Betracht auch zu ihrer Förderung einer genaueren Vertrautheit mit den römischen Verhältnissen, ihren Ueberlieferungen und Umbildungen. Außerdem entspricht die größere Einfachheit und Festigkeit der lateinischen Grammatik, insbesondere ihrer Formenlehre sowie der bestimmtere und männlichere Gang der lateinischen Sprache überhaupt vielmehr der ungeübten Kraft der früheren Jugendjahre als die Beweglichkeit und die reiche Schöpferkraft des Griechischen, welche sich in dem mannigfachsten Formenwechsel wie in den geschichtlich und räumlich einander ablösenden und ergänzenden Dialekten offenbart. Endlich ist es pädagogisch von großem Belang, daß die Blüthe der römischen Litteratur in einem verhältnismäßig kurzen Zeitalter und auf einem einheitlichen Raume sich entfaltet hat und deshalb entweder gleichartige oder doch in stetiger Entwickelung zusammenhängende Anschauungen bietet. Ihr Verständnis ist also einfacher und ihre Wirkung gesammelter und leichter zu lenken als diejenige der griechischen Litteratur, welche nach Ausdehnung und Tiefe, nach räumlicher und zeitlicher Verbreitung zu den wundervollsten Erscheinungen des geistigen Lebens gehört und eben deshalb nicht nur eine viel bedeutendere und mannigfachere Bildungskraft besitzt, sondern auch eine reifere Anschauung und eine größere Kraftübung erfordert.

§ 103.

Nach diesen Gesichtspunkten bestimmt sich also die pädagogische Wirkung des Unterrichts in den beiden alten Sprachen; es kommt nunmehr darauf an, sein Bildungsziel im allgemeinen festzustellen. Beachten wir auch hierbei die geschichtliche Entwickelung unserer Gymnasien, so war es in den vorigen Jahrhunderten vorzüglich auf eine reichliche Uebung in der lateinischen Sprache abgesehen, teils um die gangbarsten römischen Klassiker in einer nicht immer glücklich getroffenen Auswahl zu verstehen, noch mehr aber um dem damaligen Standpunkt und den Bedürfnissen der wissenschaftlichen Welt zu entsprechen. Denn nicht nur größere Werke sondern auch viele Handbücher aus allen Zweigen der Wissenschaft waren lateinisch geschrieben; das Latein war die Sprache des gelehrten Verkehrs und die Fertigkeit in demselben gehörte zu den amtlichen Erfordernissen für alle Facultäten, wenngleich es für den unmittelbar praktischen Beruf allmählich zurücktrat. Für das Griechische genügte dagegen soviel Wissen, um das neue Testament und einige wenige Schriftsteller lesen zu können, welche

wegen ihres gnomischen oder geschichtlichen Inhalts eine sofortige Verwerthung zu gestatten schienen. Nachdem indes Gesner und Ernesti eine vielseitigere und genauere Kenntnis der alten Litteratur eröffnet und die Wirksamkeit der großen holländischen Philologen Zugang in Deutschland gefunden hatte, so war es F. A. Wolfs großartiger Begabung vorbehalten, das gesammte klassische Altertum mit einheitlichem Blicke aufzufassen und alle Seiten des antiken Lebens als der Erkenntnis würdig und aus einem Quell entsprungen zu bezeichnen. Von dieser neu geschaffenen und neu umschriebenen Altertumswissenschaft war und ist allerdings die Verwendung der klassischen Philologie für unsere Schulen verschieden; indes konnte doch die Fortwirkung der neuen Schöpfung auf die Gymnasien nicht ausbleiben und wurde auch von Wolf, der überdies das Vertrauen der höchsten Schulbehörden besaß, bewußter Weise gewollt. Fortan galt deshalb die Thätigkeit der Schulen nicht allein der Uebereignung sprachlicher Fertigkeit, wenngleich eine reichlichere und besser geordnete Beschäftigung mit dem Griechischen unmittelbar eintrat, sondern der Ausschöpfung des gesammten in der alten Welt liegenden geistigen Bildungsgehalts, soweit derselbe von der Jugend aufgenommen und verarbeitet werden konnte. Durch diese Veränderung des Ziels mußten allerdings in Verbindung mit dem stärkeren Gewicht, welches andere Schulwissenschaften beanspruchten, die Uebungen im schriftlichen und mündlichen lateinischen Ausdruck einigen Abbruch erleiden; allein abgesehen von der allmählich verbesserten Methode für den Stilunterricht wurde jener nicht eben wesentliche Verlust durch die bei weitem bessere Kenntnis des Griechischen und durch die reale Anschauung des antiken Lebens mehr als ersetzt. Dem zufolge begnügte man sich in Wissenschaft und Schule nicht mehr mit einer unverstandenen und zum Teil unverständigen Bewunderung des Altertums, sondern man war auf eine richtige Würdigung desselben bedacht, welche zu einer gesunderen und innigeren Auffassung führte und für die Bildung des Urteils und der Phantasie wie für die Aneignung wirklicher Ideen von ungleich größerem Werthe war als jene mechanisch erzielte Fertigkeit. Wenn sich aber der geistige Inhalt eines Volkslebens am allseitigsten, am klarsten und zugleich in lebendigem Flusse in seiner Sprache und Litteratur ausspricht, so bleibt dieses beides für unsere Schulen die Hauptsache und es handelt sich in ihnen auch nach der Umgestaltung der Philologie nicht sowol darum die Kenntnis des Altertums über weite Gebiete auszudehnen, was nur auf Kosten der Gründlichkeit geschehen könnte, als sie zu schärfen und zu vertiefen. Zwar sind nicht alle Schöpfungen des Volksgeistes sprachlicher Art, aber die Schriftsteller erzählen selbst von den nichtsprachlichen Denkmälern und so können die monumentalen Schöpfungen der alten Welt

nur soweit auf unseren Gymnasien Berücksichtigung finden, als sie zur Ergänzung und zum besseren Verständnis der Schriftwerke wie zur Klärung der Anschauung dienen, eine selbstständige Behandlung kommt ihnen nicht zu.

Fragen wir aber, welches Ziel der so begrenzte Unterricht in alter Sprache und Litteratur zu verfolgen hat, so ist derselbe soweit fortzuführen, daß die Schüler nicht nur von der geistigen Gestalt und Bewegung der wichtigsten Perioden sondern auch von der Anlage und Ausbildung beider Sprachen, von der künstlerischen sittlichen und wissenschaftlichen Bedeutung der vornehmsten und zugänglichsten Schriftsteller und von ihrem Verhältnis zu ihrer Zeit eine klare Anschauung und eine angemessen beschränkte aber in dieser Beschränkung sichere Kenntnis gewinnen. Es handelt sich also rücksichtlich der Sprache um eine genaue Auffassung ihres grammatischen Baues in Formenlehre und Syntax, und auf den höheren Unterrichtsstufen um eine für die Würdigung der Schriftwerke ausreichende Bekanntschaft mit der Rhetorik sowie mit den Kunstmitteln der Darstellung überhaupt. Rücksichtlich der Schriftsteller kommt es aber auf eine gerechte und eben deshalb bleibende Einsicht in ihre Eigentümlichkeit nach Anlage, sittlichem Werth, politischer oder wissenschaftlicher Geltung und künstlerischer Ausbildung an, und es ist nicht zu viel verlangt, daß der Lehrer nach allen diesen Seiten hin die Schüler zu einer Anschauung von dem Einfluß der Schriftsteller auf ihr Zeitalter und umgekehrt von den ihnen durch ihre Umgebung auferlegten Bedingungen befähige. Die ausgewählten Litteraturwerke und die oben bezeichneten sprachlichen Erscheinungen sind also schließlich nicht von ihrem Grunde und ihren fortwirkenden Einflüssen zu isolieren und in dieser Vereinzelung schlechthin als Muster und Gesetz zu fixieren, sondern dem Schüler muß auch wenngleich mit weiser Auswahl des Stoffs und der Gesichtspunkte eine Einsicht in die geschichtliche Entwickelung beider eröffnet werden. Hierzu ist nicht etwa eine fortlaufende Geschichte der Litteratur und der Sprache erforderlich: beides geht weit über den Gesichtskreis der Schule hinaus und würde weder genügend verstanden werden noch neben der wichtigeren Aufgabe Raum finden. Aber die griechische Lectüre von Homer bis zu Herodot und den Tragikern führt von selbst zu Betrachtungen über die dialektische und geschichtliche Fortbildung der griechischen Formenlehre, welche mittels geschickter Wahl und Verknüpfung den Schüler von der Vorstellung befreien müssen, daß er hier ein wüstes und regelloses Conglomerat sprachlicher Gebilde vor sich habe, die lediglich sein Gedächtnis belasten ohne sich auf ein zusammenhangsvolles Ganze zurückführen zu lassen. Ebenso werden wenige aber angemessene Bemerkungen ausreichen, um ihnen den Unterschied zwischen ciceronischer und taciteischer

Syntax und Rhetorik nicht als eine Ausgeburt subjectiver Willkür oder als eine zufällige Verschlechterung sondern als eine in der Geschichte des römischen Geistes begründete Nothwendigkeit erscheinen zu lassen. Auch ergiebt sich um auf eine demnächst zu erörternde Regel vorzugreifen hieraus leicht, daß diese geschichtliche Betrachtung der Sprache und der Schriftsteller nicht getrennt auftreten sondern an beidem in und mit einander vollzogen werden muß. Wie hierbei im einzelnen zu verfahren sei, wird unten noch genauer festzusetzen sein. Ist aber das Ziel des altsprachlichen Unterrichts hiermit richtig bezeichnet, sollen Homer und Horaz, Tacitus und Demosthenes nach Sprache und Inhalt nicht als vereinzelte und deshalb unbegreifliche Erscheinungen sondern innerhalb ihres Volks und ihrer Zeit verstanden werden, so gehört hierzu auch von Seiten der Schüler eine bedeutende Vertrautheit mit der Sprache und eine Gelenkigkeit in der Auffassung ihrer Gesetze und Erscheinungen, welche sich auf theoretischem Wege allein nicht erwerben läßt. Zu den unumgänglichen Mitteln des Sprachunterrichts gehört es also, daß die Schüler in der Handhabung der fremden Sprachen geübt werden, und diese Uebung muß um des Zieles wie um der Belebung des Unterrichts willen eine reichliche und mannigfaltige sein. Denn erst die häufige Anwendung der Gesetze verleiht die Sicherheit in ihrer Auffassung und wie die Mittel der sprachlichen Darstellung von den Schriftstellern verwendet seien, das erkennen wir am besten, indem wir nachahmend uns selbst in dem Gebrauch dieser Mittel versuchen.

Diese Uebungen schriftlicher und mündlicher Art sind also für unsere Schulen streng genommen nur Mittel für den allgemeinen Zweck, aber sie sind Mittel von solchem Werthe und so selbständiger Wirkung, daß ihre Anwendung ebensowol einen bedeutenden Kraftaufwand erfordert als bei richtigem Verfahren auch zu dem gewünschten Ziele führt. Nach der Stellung, welche oben den beiden Sprachen zu einander angewiesen ist, werden aber jene Uebungen für das Lateinische ausgedehnter sein müssen als für das Griechische; überdies kommt die in der einen Sprache erlangte Fertigkeit bis zu einem gewissen Grade auch der Kenntnis der anderen zu gute. Für das Griechische genügen also Uebersetzungen aus dem Deutschen (Exercitien und Extemporalien), welche soweit fortzusetzen und in der Weise einzurichten sind, daß die Zöglinge am Schluß der Schulzeit Sicherheit in der Formenlehre, in der Anwendung der syntaktischen Regeln und im Gebrauch der wichtigsten Partikeln sowie einige Vertrautheit mit der Wortstellung und Satzbildung bewähren. Für das Lateinische treten zu diesen Uebungen, welche überdies sich auch auf Periodologie und Satzverbindung erstrecken müssen, die Versuche in freier Darstellung, sogenannte Aufsätze und wenn auch nicht mit gleicher Nothwendigkeit metrische Versuche, über

deren Werth und zweckmäßige Einrichtung noch weiter zu handeln ist. Außerdem können um der fertigen und raschen Verwendung der lateinischen Sprache willen sowie aus praktischen Rücksichten auch einfache Uebungen im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache nicht entbehrt werden.

Man hat die lateinischen Aufsätze und die metrischen Compositionen wol als die letzte und schönste Frucht des Gymnasialunterrichts bezeichnet;*) nicht ganz mit Unrecht, insofern sich in dieser freien Verwendung der Sprachmittel erst das vollständig beherrschte und gegenwärtige Wissen kund giebt und insofern die durch sie bewirkte Kraftübung ihren besonderen Reiz hat. Allein nach den obigen Bestimmungen gilt doch schließlich auch von ihnen, daß sie nur ein Mittel, freilich ein sehr belang- und erfolgreiches für den höheren Zweck sind. Fassen wir diesen nochmals in scharfer Umgrenzung zusammen, so bilden ein gründliches und von geschichtlicher Kenntnis unterstütztes Verständnis der wichtigsten Schriftsteller, soweit sie sich für die Schule eignen, allgemeine Würdigung der klassischen Perioden, Sicherheit in der Auffassung der Sprachgesetze und ausreichende Fertigkeit in ihrer Handhabung das Ziel, welchem unsere Gymnasien bei dem Unterricht in den alten Sprachen zustreben müssen.

§ 104.

Dieses Ziel läßt sich indes nur erreichen, wenn von vorn herein die verschiedenen Seiten des Sprachunterrichts innigst unter einander verbunden werden. Diese Verbindung ist schon wegen der oft betonten Einheit des Unterrichts und ebenso des zu bildenden Geistes nöthig, um so mehr muß sie innerhalb desselben Lehrgegenstandes oberstes Gesetz sein. Grammatik und Lectüre, Phraseologie und Schreibeübungen haben sich also um denselben Stoff zu gruppieren und in stetiger Wechselbeziehung einander zu ergänzen und zu unterstützen; dies gilt namentlich von den unteren und überwiegend auch von den mittleren Klassen, auf welchen beiden Stufen diese Verbindung leichter durchzuführen und eine Vereinzelung der verschiedenen Unterrichtsbestandteile besonders schädlich ist. Wie also schon früher bemerkt,**) hat der Sprachunterricht nicht mit dem einzelnen Worte sondern mit dem einfachen Satze zu beginnen; dieser Satz ist so zu wählen, daß an ihm die einfachsten Verhältnisse der Formenlehre und der Syntax wahrgenommen und erweitert werden können. Von hier aus geht der Lehrer zu einer selbständigen Entwickelung und Einprägung der Wortformen in Declination

*) Vergl. Seyffert das Privatstudium S. 28 ff.

**) Vergl. §§ 26 und 87.

Conjugation u. s. w. über und benutzt den hinzutretenden Lernstoff zur Umformung des gegebenen oder zur Bildung neuer aber ähnlicher Sätze; in gleicher Weise ist betreffs des syntaktischen Satzinhalts zu verfahren, an welchem sich das Verhältnis von Subject und Prädicat, von Verbum und Object früh deutlich machen läßt. So ergeben sich denn die Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische im Anschluß an den bisher behandelten Stoff von selbst; der Schüler hat stets das Gefühl, sich auf festem und wolbekanntem Boden zu befinden und nimmt das neue um so leichter und sicherer auf, je näher es dem schon erlernten steht und je allmählicher und vermittelter der Fortschritt ist. Ebenso hat sich das Erlernen der Vocabeln und Phrasen enge an das eben verarbeitete Material anzuschließen: die neuen Vocabeln haben die Begriffssphäre des schon bekannten Worts zu ergänzen und zu erweitern, sei es durch Anführung synonymer Ausdrücke, durch Hinzufügung passender Adjectiva, durch genauere Bezeichnung sachlich verwandter Gegenstände oder durch Verbindung der Derivata mit dem Stammworte, und die Phrasen haben nur die bisher betrachteten Wörter in lebendiger Bewegung und in Verknüpfung mit anderen Begriffen darzustellen.*)

Dies darf nicht so misverstanden werden, als ob eine systematische Erlernung der grammatischen Pensa ausgeschlossen wäre und der Lehrer nur gerade so viel grammatischen Lehrstoff zu behandeln hätte, als sich aus den Lesestücken unmittelbar ergiebt. Hiergegen sprechen ausdrücklich die in § 31 entwickelten Grundsätze; es liegt überdies auf der Hand und stimmt mit allen bisherigen Erörterungen, daß auch der grammatische Unterrichtsstoff einen in sich gegliederten und klaren Zusammenhang gewinnen müsse. Aber er soll allerdings soweit seiner Isolierung entnommen werden, daß der Schüler zu seiner Erlernung die nächste Anregung innerhalb des Satzes oder des Lesestücks empfängt, daß er gewöhnt wird, den erlernten Abschnitt der Grammatik als einen Teil der lebendigen und einheitlichen Sprache anzusehen und daß er durch die reichste Uebung und die stetige Wechselbeziehung zwischen Grammatik und Lectüre den Anreiz zu allseitiger Verbindung und Verwendung und die Sicherheit in dieser Anwendung erhält. Was helfen alle Widerholungen der unregelmäßigen Verba, was das gehäufte Memorieren von Vocabeln, was die beste Systematik des syntaktischen Unterrichts unseren Schülern, wenn von allen diesen Dingen jedes auf seinem besonderen Platze bleibt und wenn nun dem Schüler die unsägliche und niemals befriedigend verlaufende Anstrengung zugemuthet wird,

*) Vergl. über die Ineinsbildung der verschiedenen Bestandteile des Sprachunterrichts das vortreffliche Gutachten von Enger in den Verhandlungen der ersten Posener Directorenconferenz S. 31—37.

das todte selbst zu beleben, den von dem Lehrer vernachlässigten Zusammenhang selbst zu finden und die zerstreuten Glieder, welche er nicht gelernt hat aus gemeinsamem und lebendigem Mittelpunkte zu betrachten, nunmehr für den Gebrauch selbst zu sammeln und zu verbinden! Die so viel beklagte grammatische Unsicherheit der Schüler ist, wo sie ausgedehnter zu Tage tritt, nicht die Folge eines zu eng begrenzten sondern eines zu weit ausgedehnten aber vereinzelten und deshalb todten Unterrichts in der Grammatik. Und wenn auf den unteren Klassen die Verschmelzung der verschiedenen Seiten des Sprachunterrichts zu einem einheitlichen und eben deshalb belebenden Ganzen sich von selbst gebietet und auch leichter ist, so soll der Lehrer weiter hinauf mit um so größerer Umsicht auf die Verknüpfung des Unterrichts bedacht sein und, indem er jedem Teile desselben sein Recht widerfahren läßt, alle unter einander in diejenige naturgemäße Verbindung setzen, welche doch in der Sprache selbst besteht. Also auch in den mittleren Klassen ist der grammatische Unterricht durch stete Beziehung auf die Lectüre zu veranschaulichen und zu beleben, alles aber aus demselben auszuscheiden, was lediglich der Systematik dient, ohne daß es durch den sonstigen Unterrichtsstoff erfordert würde. Die Erweiterung des Wortschatzes und der Phraseologie schließt sich hier ohnehin so eng und in solcher Ausdehnung an die Lectüre an, daß eine selbständige Behandlung beider nicht nur völlig unnütz sondern vom Uebel und vergebliche Arbeit ist. Die Exercitien haben sich aber nach sprachlicher Form und Richtung stets sowol an den gelesenen Schriftsteller wie an das grammatische Pensum anzuschließen; vielmehr sie haben das Bette zu bilden, in welchem beide in eins fließen und durch einander befruchtet und geklärt werden. In den oberen Klassen wäre eigentlich eine Zersplitterung des Unterrichtsstoffes weniger zu besorgen, da ein besonderer grammatischer Lehrgang hier in der Regel fortfällt und die Ergänzungen oder Widerholungen aus der Grammatik Rhetorik und Stilistik sich von selbst an die Schreibeübungen anschließen oder doch mit ihnen in die ungezwungenste und förderlichste Verbindung gesetzt werden können. Allein häufig genug tritt uns hier das Zerrbild der bisher empfohlenen Unterrichtseinigung entgegen; statt die Anregung und Belebung des grammatischen Unterrichts aus der Lectüre zu nehmen, wird vielmehr der Schriftsteller für grammatische Widerholungen und Excurse benutzt; sein Leben wird getödtet um an dem Leichname sprachliche Secierübungen anstellen zu können. Kein Wunder dann, wenn der Schüler sich von dieser widerwärtigen Behandlung des in seiner Totalität schönen Leibes abwendet und weder eine Sprache noch eine Litteratur lieb gewinnt, welche ihm nur in zerrissenen und todten Gliedern vorgeführt werden. Vielmehr soll hier eben der Schüler so weit

aufgestiegen sein und jedesfalls soll er geübt werden, das vorliegende Kunstwerk als ein lebendiges Ganze und um seiner selbst willen anzuschauen und von der Grammatik soll er hierbei nur so viel erhalten, als der Zusammenhang und das Verständnis des Schriftstellers erfordert und vertragen kann. Diese Beschränkung gilt ebenso von einem anderen Teile des Sprachunterrichts, der Synonymik, welche bei der ihr neuerdings zugewendeten Sorgfalt häufig genug auch in unseren Schulen mit einer Aufmerksamkeit und Schärfe verfolgt wird, die dem lebendigen Fluß der Rede und dem Sprachgebrauch nicht entspricht, sondern sogar Gewalt anthut. Daß gratias agere und gratiam habere oder litteras dare und litteras reddere unterschieden werden, ist nothwendig, denn zwischen beidem ist ein sachlicher Unterschied. Aber die überfeinen Distinctionen zwischen periculum adire, obire und subire oder zwischen nächstverwandten Partikeln und dergleichen finden in dem Sprachgebrauch keine hinlängliche Grundlage und sind unter allen Umständen dem Schüler nichts nütze, denn sie verwirren ihn, machen ihn im Schreiben zur Unzeit bedenklich und hemmen ihn somit in unbefangener Aneignung und fertiger Verwendung des sprachlichen Materials. Das Verständnis des Schriftstellers nach allen im vorigen Paragraphen berührten Seiten ist hier die Hauptsache; an dem Schriftwerke erlernt und schaut der Zögling auch die Sprache an, aber er nimmt sie in einer besonderen Gestalt, unter bestimmten Bedingungen und in eigentümlicher Bewegung wahr und dieses Leben bietet eben den größten Reiz und ein mächtiges Bildungsmittel. Alles, was ihn von dieser concreten Anschauung dauernd ablenkt, schadet; denn es zerstreut seinen Blick und selbst wenn es sein Urteil im einzelnen schärft, so beeinträchtigt es doch um vieles mehr sein Sprachgefühl. Wird aber der Schriftsteller nur darauf angesehen und behandelt, in wie weit der aus ihm abstrahierte Sprachstoff in den schriftlichen Uebungen verwendet werden könne, so macht man zum Zweck, was nur Mittel sein sollte, und gelangt doch nicht zum erwünschten Ziele. Denn die einzelnen den verschiedenen Schriftstellern entlehnten Redewendungen können zwar in den schriftlichen Uebungen benutzt und reproduciert werden und es ist in der Ordnung, daß der Lehrer bei der Erklärung auf dieselben aufmerksam macht, allein sie können dem Schüler weder einen Anreiz noch ein Vorbild für das eigene Schreiben geben. Beides gewinnt er nur aus der zusammenhängenden und verständnisvollen Anschauung des Schriftstellers selbst und er bekommt hierbei die Redewendungen die Satzverbindungen und die Gliederung der ganzen Rede mit in den Kauf. Auch die Uebungen im Lateinsprechen dürfen, wenn sie nicht dem Schüler außerordentliche Mühe und Unlust verursachen und eben deshalb ihres Ziels verfehlen sollen, nicht in abstracter Vereinzelung und völliger Absonderung von der Lectüre angestellt

werden; vielmehr haben sie sich namentlich in ihren Anfängen unmittelbar an den Schriftsteller anzuschließen und dürfen erst später und nur bis zu einem gewissen Grade eine bestimmte Selbständigkeit annehmen. Es leidet also, um dies kurz zu widerholen, gar keinen Zweifel, daß das Ergebnis des vieljährigen und ausgedehnten Unterrichts in den alten Sprachen, namentlich im Lateinischen dem Aufwand an Mühe und Zeit häufig genug deswegen nicht entspricht, weil die einzelnen Bestandteile desselben ungebührlich von einander gesondert werden. Durch diese Vereinzelung, welche es zu einer Gesammtanschauung nicht kommen läßt, wird der Schüler verhindert, ein lebendiges Sprachgefühl in sich auszubilden; ohne dieses kann er aber weder im Uebersetzen noch im Schreiben Sicherheit und Gewandtheit erlangen. Es bedarf übrigens wol keines Beweises, daß die Verschmelzung der verschiedenen Seiten des Sprachunterrichts nur dann mit Erfolg und wenigstens mit einiger Leichtigkeit durchgeführt werden kann, wenn derselbe in jeder Klasse nur in einer Hand liegt; hierauf sollte bei der Anordnung des Lehrplans so viel als möglich Bedacht genommen werden.

---

b. Das Lateinische auf den Gymnasien.

§ 105.

In dem lateinischen Unterricht auf unseren Gymnasien lassen sich drei Stufen sehr deutlich unterscheiden. Die erste, welche die beiden Unterklassen einschließt, bringt die einfachsten Sprachverhältnisse zur Anschauung und hat sich demnach mit der Formenlehre und den Redeteilen, in syntaktischem Bezuge aber mit dem Bau und den Bestandteilen des Satzes sowie mit den gebräuchlichsten Verbindungen der Satzteile zu beschäftigen, mögen diese Constructionen nun mit den Fügungen der Muttersprache übereinstimmen oder dem römischen Idiom eigentümlich sein; alles dieses ist genau an den Lesestoff anzuschließen, soweit als angänglich aus demselben zu entnehmen und jedesfalls mittels desselben klar zu machen, zu beleben und fest einzuprägen. Die zweite Stufe, aus den Klassen Quarta und Tertia bestehend, hat es mit der Einübung der regelmäßigen Syntax zu thun und leitet außerdem von dem chrestomatisch ausgewählten Lesestoff zu der Uebersetzung der Schriftsteller über. Die dritte, welche die beiden oberen Klassen umfaßt, hat die sprachliche Unterweisung zum Abschluß zu bringen; sie fügt der Syntax die Eigentümlichkeiten der verschie-

denen Darstellungsarten und Redegattungen hinzu, und beschäftigt sich in Consequenz dessen mit der Rede in ihrem Zusammenhange, mit den einfachen Regeln der Stilistik und Rhetorik und mit den nothwendigsten synonymischen Unterschieden. Insbesondere hat sie aber das Verständnis der Schriftsteller nach Sprache und Inhalt und nach ihrer Geltung innerhalb der Litteratur zum Ziele; hierauf hat sie in Uebersetzung Erklärung und sprachlicher Analyse, in schriftlicher Nachahmung und Production die Arbeit der Schüler zu richten und denselben für ihre sprachliche Anschauung und Uebung aus den Schriftwerken das erforderliche Material zuzuführen. Diese drei Stufen sind, wie schon aus vorstehendem erhellt, nicht schlechthin von einander getrennt, was sich auch mit der Einheit und dem nothwendigen Zusammenhange des ganzen Unterrichtsganges nicht vertragen würde; abgesehen von den auf den nächst höheren Klassen nothwendigen Widerholungen der früheren Pensa greift die unterste Stufe schon in die elementare Syntax und die mittlere in die Erklärung der Schriftsteller ein, jede allerdings nur in einfacher und vorbereitender Weise, aber doch so, daß ein jäher Sprung im Unterricht vermieden wird. Außerdem erfährt der Sprachschatz bei den Schülern von unten auf durch alle Klassen eine stetige Vermehrung und es muß eben die Sorge der Lehrer und die Frucht eines genauen Einverständnisses unter ihnen sein, daß diese Vermehrung methodisch vor sich gehe. Denn nur durch ein geregeltes Ineinandergreifen des Unterrichts erhält der überlieferte Wortvorrath für die geeigneten Gebiete die erforderliche Vollständigkeit, und hierdurch sowol wie durch eine angemessen angelegte und erweiterte Phraseologie gewinnt die Sprachkenntnis der Schüler Leben Zusammenhang und Verwendbarkeit.

Gehen wir jetzt auf die Gliederung des Lehrstoffs nach den einzelnen Klassen näher ein, so hat die Sexta die Einübung der regelmäßigen Formenlehre und des einfachen Satzes zur Aufgabe. Die grammatische Einschulung, die Gewöhnung der Schüler an die klare Auffassung gleichartiger, an die Scheidung verschiedener Formen, die Schärfung ihres Blicks für das Verhältnis der Satzteile zu einander ist hier das Ziel und soll die Grundlage für alle weitere sprachliche Bildung liefern; der Lehrer hat demnach den Lesestoff und die grammatischen Uebungen in die innigste Wechselbeziehung zu setzen und bei der Schwierigkeit der Aufgabe hat er den Lernstoff möglichst zu beschränken, zu vereinfachen und zu beleben. An dieses Pensum schließt sich in Quinta die unregelmäßige Formenlehre, widerum mit der erforderlichen Beschränkung und ohne Rücksicht auf eine systematische Vollständigkeit, welche doch nicht erreicht werden kann und selbst in ihrer Unvollkommenheit den Unterrichtszweck wesentlich beeinträchtigen würde. Hierzu tritt in Uebersetzung und Grammatik die Kenntnis des erweiterten

Satzes, die Erweiterung in dem Sinne verstanden, wie sie sich aus dem Verhältnis der Ergänzung und Abhängigkeit unmittelbar ergiebt. Namentlich ist es also der Einfluß der Verba auf die Hinzufügung ganzer Satzglieder (Acc. c. inf., ut, quod), die Ergänzung des einfachen Satzes durch besondere Bestimmungen (Präposition mit Casus, Abl. absol.) und abweichende Satzformen (Befehls- und Frageform, letztere in directer und indirecter Weise), welche hier gelehrt und durch vielfältige Uebung eingeprägt werden müssen. Zu dieser Einübung gehören auf beiden Klassen mündliche und schriftliche Uebersetzungen in das Lateinische, die ersteren in größerer Ausdehnung, da sie die hier so nothwendige unmittelbare Berichtigung durch den Lehrer gestatten, beide so eng als möglich an den Lesestoff angeschlossen, welcher den Schülern durch das Lesebuch in zweckmäßiger Zusammenstellung geboten werden muß. Selbstverständlich muß die Bedeutung sämmtlicher lateinischer Wörter, welche in dem Unterricht vorkommen, fest erlernt werden; ob und in welcher Form noch ein besonderes Vocabellernen betrieben werden soll, wird sich bei der Erörterung des didaktischen Verfahrens ergeben.

Von der regelmäßigen Syntax fällt der Quarta die Casuslehre, der Tertia die Lehre von dem Gebrauch der Modi und Tempora anheim. In beiden Klassen hat der Unterricht nur das wesentliche und mustergiltige zu bieten, und so wenig die Entwickelung der Sprache mit einem bestimmten Zeitpunkte als völlig abgeschlossen gedacht werden kann, so hat sich doch der Lehrer auf dieser Stufe lediglich an den Sprachgebrauch der besten Prosaiker aus dem goldenen Zeitalter zu halten, alle Abweichungen von demselben aber, mögen sie nun der dichterischen Licenz oder einer späteren Schreibweise angehören, streng auszuschließen. Zerfällt die Tertia in zwei abgestufte Coetus, so sind die Modi in der unteren, die Tempora in der oberen Abteilung zu behandeln; denn die Moduslehre ist einfacher, sie folgt bestimmter ausgeprägten und deshalb leichter wahrnehmbaren Gesetzen und sie ist für die Lectüre wie für die Schreibübungen von größerem Belang. Dagegen regelt sich der Gebrauch der Zeiten die allgemeinsten Gesichtspunkte abgerechnet nach feineren Unterscheidungen, welche überdies sich je nach dem Standpunkte des Schriftstellers häufig verschieben und in einander übergehen und zu ihrer sicheren Auffassung jedesfalls ein geübteres Abstractionsvermögen erfordern. Die Modus- und Tempuslehre berührt einander aber vielfach in den Conditionalsätzen und in der sogenannten indirecten Redeweise; beide Abschnitte müssen also, wenn sie auch im einzelnen schon zuvor erörtert sind, am Schlusse des Cursus in der Tertia nochmals im Zusammenhange behandelt werden. Ueberall sind auf beiden Klassen zu den einzelnen Regeln einfache Mustersätze zu geben und

fest einzuprägen, welche die Schulgrammatik bieten muß, wenn sie nicht dem Lesestoff entnommen werden können. Dem grammatischen Pensum entsprechend hat sich die Uebersetzung aus dem Lateinischen nicht mehr auf einzelne Sätze zu beschränken sondern zusammenhängende Darstellungen zu umfassen, wie sie in guten Chrestomathieen oder in den Schriftstellern selbst enthalten sind. Denn in Quarta ist noch der Gebrauch eines Lesebuchs gestattet, sei es eine geeignete Chrestomathie oder z. B. der von Rothert bearbeitete Livius, wiewol die sprachlichen Bedenken, welche man öfters gegen den Gebrauch des Cornelius Nepos auf dieser Stufe erhoben hat, doch gegen die großen Vorteile, welche die Lectüre eines zusammenhängenden Schriftstellers bietet, kaum als durchschlagend erachtet werden können. Für die Tertia ist Caesar durch keinen anderen Schriftsteller zu ersetzen, mag man nun seinen gallischen Krieg für diese ganze Klasse oder in der oberen Abteilung derselben auch den Bürgerkrieg gebrauchen wollen. Allerdings gewährt für die Obertertia auch Curtius einen geeigneten Stoff, sofern es auf Uebung im Verstehen und Uebersetzen abgesehen ist; allein im ganzen hält er bei seinem rhetorischen Gepräge doch mit der einfachen und in ihrer Schlichtheit schönen Sprache des Cäsar keinen Vergleich aus. Zu dieser prosaischen Lectüre treten in Tertia noch die Anfänge der poetischen; denn es erscheint kaum rathsam, schon in Quarta den Phaedrus vorzulegen und somit die Schüler in kurzem Zeitraume von dem kaum aufgefaßten jambischen Maße zu dem daktylischen hinüberzuführen. Als poetischen Uebersetzungsstoff hat man für die Tertia nur aus Ovids Metamorphosen zu wählen; welche ästhetische und sittliche Gesichtspunkte den Lehrer bei dieser Wahl leiten sollen, ist schon in der allgemeinen Erziehungslehre festgesetzt worden.*) Selbstverständlich ist diese poetische Lectüre durch die Einübung der unumgänglichsten prosodischen und metrischen Gesetze einzuleiten, wo möglich auch nach Erlangung einiger Uebung und Anschauung durch einfache metrische Uebungen zu begleiten. Neben dem Erlernen der erwähnten syntaktischen Mustersätze sind auch einzelne Abschnitte aus Ovid oder gut gewählte versus memoriales auswendig zu lernen; ohne diese Uebung wird man die Geläufigkeit im metrisch guten und im sinngemäßen Lesen der Verse schwer erreichen. Daß der grammatische Unterricht und die Lectüre nicht neben einander hergehen sondern einander unterstützen, dafür haben nicht nur die vorwiegend sprachliche Erklärung der Schriftsteller sondern ebenso die Schreibeübungen (Exercitien und Extemporalien) zu sorgen, welche die Verbindung zwischen beiden herstellen. Denn nach ihrer Beschaffenheit im ganzen haben sie sich eng auf die grammatischen

*) Vergl. § 39 und 57.

Pensa zu beziehen; im einzelnen hat aber der Lehrer bei ihrer Ausarbeitung diejenigen Phrasen zu berücksichtigen, welche kurz zuvor aus den Schriftstellern gelernt sind. Neben diesen schriftlichen Arbeiten sind aber die Schüler wo möglich wöchentlich im mündlichen Uebersetzen in das Lateinische nach einem passend angelegten Buche zu üben; auch die ersten metrischen Versuche gehören in die Schule und nicht für das Haus.

Die regelmäßige Syntax ist in der Tertia zu erledigen, doch dürfen in der Secunda zusammenfassende Widerholungen, namentlich über einzelne schwierigere Abschnitte (Orat. obl., Gerundium, Infinitiv und dergl.) nicht verabsäumt werden. Insbesondere ist aber in dieser Klasse der Satz- und Periodenbau, die Wortstellung und die Satzverbindung zu lehren, nicht eigentlich in theoretischer Abstraction sondern in unmittelbarer Verbindung mit der Lectüre und den Schreibeübungen. Allerdings müssen die Gesetze für die eben genannten Abschnitte klar ausgesprochen und zusammengestellt werden, allein sie sind stets an geeigneten Beispielen aus den Schriftstellern zu veranschaulichen und sofort durch die schriftlichen Uebersetzungen einzuüben, deren Stoff hiernach auszuwählen und einzurichten, außerdem aber durch Hineinarbeiten der neugewonnenen Phrasen fruchtbar zu machen ist. In der oberen Abteilung dieser Klasse sind ferner die ersten Versuche in freier lateinischer Composition, den sogenannten Aufsätzen, zu veranlassen, deren Inhalt und Richtung soviel als möglich sich auf die Reproduction im Anschluß an die bisherige Lectüre zu beschränken hat. Für letztere sind aus den Prosaikern Livius und die leichteren Schriften Ciceros, aus den Dichtern Vergilius und, falls es die Umstände gestatten, einzelne Gedichte der römischen Elegiker zu wählen. Von Livius empfehlen sich außer den ersten beiden Büchern besonders diejenigen Abschnitte, welche über das Leben des Furius Camillus (Buch 5—7) und über den zweiten punischen Krieg handeln, namentlich Buch 21—24; von Cicero die leichteren Reden (gegen Catilina in der unteren, für das manilische Gesetz und für Milo in der oberen Abteilung dieser Klasse), vielleicht die kleineren philosophischen Schriften und wenigstens für die Obersecunda eine Auswahl seiner Briefe.*) Häufig wird in dieser Klasse auch Sallustius gelesen und es würde auch ein Mangel sein, wenn dieser ernste und sentenzen-

*) Die Lectüre der Ciceronischen Briefe ist für Secunda weder dem Inhalt noch der Sprache nach zu schwer; will man sie aber nach der Ansicht mancher Schulmänner nach Prima verlegen, so wird sie hier gedrängter und im wesentlichen cursorisch zu handhaben sein. Keinesfalls sollten sie überhaupt auf dem Gymnasium fehlen, da sie für das Verständnis des Cicero als Staatsmann Mensch und Schriftsteller unentbehrlich und hiernach besonders geeignet sind, unsere Jugend gegen verkehrte Auffassungen dieses hochgebildeten und patriotischen Mannes zu schützen.

reiche Schriftsteller, dessen catilinarische Verschwörung überdies die entsprechenden ciceronischen Reden sachlich erläutert und ergänzt, nicht zur Kenntnis der Schüler käme, außerdem bereitet er auf die Lectüre des Tacitus vor. Nach seiner sprachlichen Eigentümlichkeit kann er aber auf dieser Stufe nicht dieselbe Geltung wie die erstgenannten Schriftsteller beanspruchen; es wird demnach zweckmäßig sein, ihn etwa nach gemeinschaftlicher Erklärung der ersten Kapitel dem Privatstudium zu überweisen. Von Vergilius sind einzelne Eklogen, besonders aber die ersten sechs Bücher der Aeneis zu lesen; bei einigermaßen energischer Behandlung ist dieses Pensum für den zweijährigen Aufenthalt in der Secunda nicht zu groß. An die Dichterlectüre schließen sich widerum metrische Versuche, an die Lectüre überhaupt die ersten geordneten Uebungen im Lateinsprechen, hauptsächlich der Art daß der Inhalt der gelesenen Abschnitte in lateinischer Sprache von den Schülern widerholt wird.

Die Prima sollte, wenn es die Umstände irgend zulassen, aus mancherlei Gründen nicht in zwei abgestufte Coetus mit förmlicher Versetzung und verschiedenen Lehrern getrennt werden. Denn die für diese Klasse im ganzen gleichartige Aufgabe läßt sich nicht wol zerlegen ohne die Beziehungen unter den einzelnen Bestandteilen des Unterrichts zu stören; auch ist die nothwendig mit jener Versetzung verbundene Unruhe und Unterbrechung dem gleichmäßigen Studiengange der Schüler hinderlich. Läßt sich bei der Ueberfüllung der Klasse eine Teilung nicht umgehen, so empfehlen sich entweder parallele Coetus oder besser noch diejenige Einrichtung, nach welcher die Schüler der unteren Abteilung zugleich mit ihren Lehrern aufsteigen. Wir werden also das Pensum dieser Klasse zusammen zu fassen haben. Von den Klassikern sind mit Ausschluß aller anderen für die Prosa Cicero und Tacitus, für die Poesie Horatius zu wählen, nicht als ob einige andere (z. B. das zehnte Buch des Quintilian, Terentius, Tibullus) völlig ungeeignet wären, sondern weil jene für den Schulunterricht einen überreichen Stoff bieten und weil es bei dieser Sachlage am zweckmäßigsten ist die Thätigkeit von Lehrer und Schüler für möglichst wenige Schriftsteller zu sammeln und zu verdichten. Von Cicero lassen sich noch einige Reden (für den Sestius und von den Verrinen etwa die vierte der zweiten Actio) lesen; insbesondere gehören aber hierher einige seiner philosophischen (Tuscul. I. u. V., de offic.) und rhetorischen Schriften (orator und mit Auswahl de oratore). Von Tacitus verdienen die Germania und die drei ersten Bücher der Annalen den Vorzug, obschon auch der Agricola und der Dialog über die Redner nicht ungeeignet sind. Von Horatius sind vor allem sämmtliche Oden, daneben soweit es die Zeit gestattet einzelne Epoden, Satiren und Briefe zu lesen. Die angemessene Ergänzung

dieses Lesestoffs muß der Privatlectüre überlassen bleiben, deren Anordnung und Leitung allerdings eine wesentliche Aufgabe des Lehrers bildet. Aus der Sprachlehre sind die Grundzüge der Rhetorik und Stilistik, jedoch möglichst so zu behandeln, daß sie ihren Inhalt aus der Lectüre entnehmen und daß sie unmittelbar auf die Schreibeübungen, namentlich auf die freien Aufsätze vorbereiten. Daneben wird es bei der Erklärung der Schriftsteller nicht an Gelegenheit fehlen, die syntaktischen Kenntnisse der Schüler durch Hinweis auf die selteneren Erscheinungen und durch den Vergleich mit der Schreibweise des Tacitus zu erweitern. Wie die schriftlichen Arbeiten, unter denen es auch an metrischen Versuchen nicht fehlen sollte, und die hier reichlicher auftretenden Uebungen im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache zu regeln sind, wird demnächst genauer erörtert werden; hier genüge die Bemerkung, daß die schriftliche lateinische Darstellung in Prima eine erheblich größere Aufmerksamkeit beansprucht als in den früheren Klassen.*)

Es ist wol geltend gemacht worden, daß in jeder Klasse beim Beginn des Cursus das grammatische Pensum der nächstfrüheren widerholt werden müsse.**) Hat indes die letztere ihre Schuldigkeit gethan und ist bei der Versetzung mit der erforderlichen Strenge verfahren, so muß schon um des Zeitgewinns willen wenigstens von einer systematischen Widerholung der Art abgesehen werden; auch werden sich sei es bei den Schreibeübungen oder beim Lesen für den Lehrer schon genug Anlässe bieten, auf die früheren Abschnitte zusammenfassend und ergänzend zurückzugreifen. Erweist sich indes eine solche Widerholung in größerem oder geringerem Umfange wirklich als nöthig, so kann sie wegen des sonstigen Zeitmangels nur bei Jahrescursen durchgeführt werden.

§ 106.

Das didaktische Verfahren regelt sich nach den in § 104 entwickelten Grundsätzen; die dort geforderte Inneinsbildung der verschiedenen Unterrichtsbestandteile soll namentlich auf den beiden unteren Klassen oberstes und durchgreifendes Gesetz sein, läßt sich indes hier auch am leichtesten durchführen. Der Unterricht beginnt also mit dem einfachen lateinischen Satze, welchen zunächst der Lehrer selbst aus dem Lesebuche vorliest und dann von den Schülern mehrfach nachlesen und nachsprechen läßt. Hierauf über-

*) Ueber die Auswahl der in der Schule zu lesenden griechischen und römischen Klassiker vergl. die Verhandlungen der vierten Königsberger Directorenversammlung S. 110—124.

**) Vergl. die Verhandlungen der ersten Posener Directorenconferenz S. 22.

setzt widerum der Lehrer denselben Wort für Wort, läßt ihn ebenso von mehreren Schülern widerholen und giebt schließlich die dem deutschen Idiom angemessene Wortstellung und Ausdrucksweise. Dies muß in den ersten Stunden mit jedem neuen Satze in gleicher Weise und so oft geschehen, bis der Lehrer sich überzeugt hat, daß die ganze Klasse denselben verstanden hat und zu übersetzen weiß; es darf demnach anfangs nur langsam fortgeschritten werden. Denn jedes Misverständnis oder jede Vernachlässigung eines Schülers auf dieser untersten Stufe rächt sich sofort und verhindert bei ihm jede geordnete, das heißt überhaupt jede beabsichtigte Entwickelung. Ist das Lehrbuch zweckmäßig eingerichtet, so werden gleich die ersten Sätze grammatische Variationen desselben Sprachstoffs bieten; im Substantivum und Hilfszeitwort tritt dem Singular der Plural zur Seite und neben dem Masculinum des Adjectivs findet sich seine Femininalform. Indem der Lehrer die Schüler auf diese Formenunterschiede aufmerksam macht, erhält er hierdurch den Anlaß auf die grammatische Flexion der Wörter hinzuweisen und dieselbe nunmehr nach der Grammatik im Zusammenhange durchzunehmen; so erlangt er den großen Vorteil, daß diese einzelnen Formen dem Schüler nicht todt und äußerlich bleiben, sondern von demselben schon mit einem bestimmten Verständnis aufgenommen werden, weil er sie zum Teil schon im Satze, d. h. als lebendige und bewegliche Glieder der Sprache angeschaut hat. Auch von diesem grammatischen Lernstoff hat der Lehrer zunächst nur soviel auszuwählen als sich ohne Sprung und willkürliche Erweiterung an die gelesenen Sätze anschließen läßt; es handelt sich also zuerst um die erste und zweite Declination, welche um des Adjectivs beziehentlich des Prädicats willen zu verbinden sind, und um das Hilfszeitwort. Dem entsprechend sind auch bei dem Uebergange zu den Conjugationen zunächst nicht die ganzen Paradigmen sondern nur derjenige Teil von ihnen einzuüben, welcher sich in dem Lesestoff angewendet findet; der Lehrer wird also vorerst nur den Indicativ des Activums durchnehmen und erst allmählich nach Maßgabe der hinzutretenden Sätze die übrigen Formen hinzufügen. Auch diese Einübung ist durch Vorlesen und Nachsprechen an der Hand der Grammatik wesentlich in den Schulunterricht zu verlegen, so daß den Schülern als häusliche Arbeit nur eine genaue Widerholung verbleibt; es ist eine große Thorheit von den Schülern ein sicheres Erlernen dessen zu verlangen, was sie weder klar verstanden haben noch richtig aussprechen können, und es ist alles Gewicht darauf zu legen, daß sie die lateinischen Sätze und Formen oft und gut sprechen hören. Denn die schriftliche Darstellung ist nur ein Surrogat für die mündliche und zuerst muß durch den Klang das Ohr gewöhnt werden, um das durch das Auge vermittelte und abstractere Ver-

ständnis gewinnen zu können. Bei dieser stufenmäßig gegliederten und beschränkten Einübung der Flexionen hat dann der Lehrer Anlaß, auf die Gleichheit und Verschiedenheit der Endungen hinzuweisen und die letzteren losgelöst vom Stamm betrachten zu lassen; um dies sicher und im Zusammenhange zu vollziehen soll er sich der Kreide und der Wandtafel, dieser äußeren aber höchst wichtigen Unterrichtsmittel, reichlich bedienen. Durch dieses sich ganz von selbst ergebende und aneinanderreihende Verfahren gelingt es ihm in ungezwungenster Weise seine Schüler von der Erscheinung zum Gesetz überzuleiten und widerum das Gesetz durch zahlreiche entweder dem Uebersetzungsstoff entnommene oder doch mit ihm nächst verwandte Beispiele zu beleben und sicher zu übereignen. Nachdem in dieser Art eine nicht große Anzahl von Sätzen nebst dem sich anschließenden grammatischen Pensum so durchgearbeitet ist, daß sie der Schüler auch ohne besonderes Memorieren auswendig weiß und gegenwärtig hat, sind umgekehrt deutsche Sätze, für welche der Sprachstoff in den bisher eingeübten Abschnitten schon enthalten ist, in das Lateinische und zwar völlig in der bisher beschriebenen Weise zu übersetzen; das mündliche Einüben, das gemeinschaftliche Finden, das Vor- und Nachsprechen ist auch hier die Hauptsache. So geht der Lehrer schrittweise fort, indem er das eroberte Gebiet erst zur sicheren Beherrschung bringt und dann allmählich unter Vermeidung jedes Sprungs erweitert. Hat er mittels dieses Verfahrens die Declination der Substantiva und Adjectiva und die regelmäßige Conjugation eingeübt und durch vielfaches Uebersetzen aus beiden Sprachen zum unverlierbaren Eigentum gemacht, so ist es Zeit, das Pronomen, die ersten Klassen der Zahlwörter und endlich auch die Steigerungsformen der Adjectiva in Sexta anzuschließen, diese deshalb zuletzt, weil sich bei ihnen die Erlernung der unregelmäßigen Bildungen um des Gebrauchs willen nicht umgehen läßt, alles dies natürlich nach dem bisher beobachteten Verfahren. Da sich inzwischen der Lesestoff vermehrt hat, auch die Sätze etwas umfangreicher und jedesfalls mannigfaltiger geworden sind, so sind die Schüler einerseits in die erweiterten syntaktischen Verhältnisse, also in die Beziehung zwischen Verbum und Object, bei dem Passivum in den Instrumentalablativ und in einfache adverbiale Bestimmungen einzuführen und in ihnen heimisch zu machen, jedoch so daß sie die Regel immer erst an dem wolverstandenen Beispiele anschauen und aus demselben abnehmen und ohne jede begriffliche Systematik. Andererseits haben sie nunmehr, was den Schluß des eigentlich grammatischen Pensums in Sexta bildet, die Genusregeln zu erlernen, in der nothwendigen Beschränkung jedoch, daß sie nichts sich einprägen, was sie nicht völlig verstanden haben und was sie nicht sofort oder doch voraussichtlich auf der höheren Unterrichts-

stufe verwerthen können. Sie haben also zu allen Wörtern, die in den Genusregeln vorkommen, die Bedeutung ganz fest zu erlernen und sie haben ferner nur diejenigen Ausnahmen zu merken, denen sie jetzt oder später in der Lectüre sicher und öfters begegnen. Es ist ein lange noch nicht genügend ausgerotteter Unfug, die Genusregeln mit Wörtern zu füllen, welche die Schüler nie lesen oder welche gar (wie z. B. mugil oder mugilis) zweifelhaften Vorkommens und schwankender Endung sind. Die Rücksicht auf eine vermeintliche und schließlich doch unsichere Vollständigkeit gilt hier gar nichts, nur das Unterrichtsbedürfnis entscheidet und wenn wirklich in den oberen Klassen eine bisher nicht erlernte Ausnahme in den Schriftstellern sich findet, so genügt dann für Lehrer und Schüler eine einfache Bemerkung. Um dem Gedächtnis äußerlich zu Hilfe zu kommen, mag man die beliebte Sitte der Versregeln beibehalten, wiewol sie wegen des mit der richtigen Betonung zuweilen streitenden Rhythmus nicht unbedenklich sind; jedesfalls müssen dieselben aber vereinfacht und von den oben bezeichneten unnützen Wörtern gereinigt werden.

Die schriftlichen Arbeiten für das Lateinische sind in der Sexta möglichst zu beschränken. Allerdings soll der Sextaner den Unterrichtsstoff auch schriftlich verwerthen und fixieren lernen; es ist dies eine neue Art der Uebung, durch welche er zu einer selbständigeren Thätigkeit aufgefordert und bei richtiger Handhabung von mancher Unklarheit und Ungenauigkeit befreit wird. Zunächst erhellt indes, daß diese Uebung erst auf Grund eines wirklich angeeigneten Sprachstoffs eintreten darf: sie soll das schon vorhandene Material nur geschmeidiger und klarer in ihm machen, darf sich also weder auf unbekanntes oder halbverstandenes richten noch etwa durch vielfache Widerholung die mündliche Einübung ersetzen wollen, was einen ungebührlichen Aufwand an Zeit und Kraft verursachen und doch nur selten zum Ziele führen würde. Hieraus ergiebt sich erstens, daß die sogenannten Präparationshefte für den Sextaner völlig unnütz sind; wird das Lehrbuch ordentlich in der Schule behandelt, so lernt er dort die Bedeutung der Worte genügend kennen und hat nicht nöthig dieselben nochmals niederzuschreiben. Hat er sie aber dort nicht gelernt, so ist er gar nicht im Stande sich ordentlich vorzubereiten und das Elend des Aufschlagens und Niederschreibens, wobei er mehr oder weniger in der Irre geht, verzehrt seine Zeit und seine Lust verschwenderischer Weise. Zweitens ergiebt sich, daß die ausgedehnte Paradigmenschreiberei zu dem angeblichen Zwecke die Formen einzuüben wegfallen muß; denn sie ist ein unzureichender Nothbehelf für die in der Schule unterlassene Anstrengung des Lehrers, der für jenen Zweck den mündlichen Unterricht und die Wandtafel benutzen soll, sie kostet außerordentlich viele Zeit und bringt es doch nur zu einem

ziemlich gedankenlosen Hinschreiben, verfehlt also ihr Ziel in den meisten Fällen und jedesfalls in der gewünschten Ausdehnung. Ferner erhellt, daß der Schüler um schriftlich arbeiten zu können schon zur Selbstthätigkeit befähigt sein muß, mag dieselbe nun in der Anwendung der Regel oder in einer Reproduction bestehen. Will man also den Schüler in dem Niederschreiben von Formen üben, so veranlasse man dies, aber nur ab und zu je nach Vollendung eines grammatischen Abschnitts, in der Art, daß man von einer Anzahl verschiedener Wörter dieselben Formen, also bestimmte Casus verschiedener Declinationen und ebenso betreffs der Conjugationen u. s. w. in das Heft eintragen läßt. Hierdurch wird das Nachdenken rege erhalten, die Combination und die Anwendung der Regel geschärft und dem Lehrer überdies der Ekel erspart, dieselbe mechanische Reihenfolge immer wider zu lesen. Eine geeignetere Aufgabe ist das schriftliche Widergeben der mündlich aus dem Deutschen in das Lateinische übersetzten Sätze; dies ist eine wirkliche und angemessene Widerholung, bei welcher Erinnerung Nachdenken und Genauigkeit zugleich beansprucht wird. Endlich kann man wiewol erst gegen den Schluß des Cursus den Versuch machen, von den Schülern nach dem Vorbilde der bisher eingeübten Sätze und lediglich unter Verwendung des angeeigneten Sprachstoffs andere gleicher Art bilden zu lassen; hierdurch wird die Thätigkeit der Schüler in noch höherem Maße erregt und zugleich ihre Fähigkeit in freierer Verwerthung des erlernten gefördert. Ueberdies entspricht diese Uebung einer gleichen, welche zweckmäßig im deutschen Unterricht angestellt wird, wenn sie sich hier auch mehr auf Veranschaulichung der syntaktischen Verhältnisse zu richten hat. An diesen schriftlichen Arbeiten ist es auch völlig genug; die Hauptthätigkeit der Schüler gehört in die Unterrichtszeit.

In der Quinta ist der lateinische Unterricht in allem wesentlichen in der bisher beschriebenen Weise zu erteilen, nur daß hier das Pensum ein anderes ist und die Thätigkeit der Schüler gemäß der geübteren Kraft und der schon größeren Vertrautheit mit der fremden Sprache stärker in Anspruch genommen werden darf. Wie dort die regelmäßige so ist hier die unregelmäßige Formenlehre, wie dort der einfache so hier der erweiterte und zusammengesetzte Satz Gegenstand des Unterrichts: beides ist aber widerum in unmittelbarer Anlehnung an den Uebersetzungsstoff zu lehren und erst, nachdem es hieran angeschaut ist, zur selbständigen Einübung zu bringen. Trotz des schwierigeren Pensums wird dies dem Lehrer erheblich leichter werden: denn das anfänglich fremdartige ist von dem Stoff abgestreift, der Schüler hat gelernt sich in den neuen Kategorieen zurecht zu finden und er bringt ein verhältnismäßig reiches Material mit. Dieser leichtere Fortschritt wird aber nur unter der doppelten Bedingung eintreten,

daß der Lehrer streng stufenmäßig vorgeht und sich also genau an den Unterrichtsgang der Sexta anschließt und daß er den Lernstoff soviel als möglich beschränkt. Aus diesem muß das seltene, das vor- und nachklassische entfernt werden; so wichtig gerade dieses für die Geschichte, also für eine wissenschaftliche Betrachtung der Sprache ist und so bedeutungsvoll es später, d. h. nachdem die jetzt glücklich begonnenen Forschungen zum Abschluß geführt sind, auch für die Umgestaltung unserer Schulgrammatik werden kann, so hat sich gegenwärtig doch der Unterricht den früher ausgesprochenen Grundsätzen gemäß lediglich auf das mustergiltige aus dem klassischen Zeitalter zu erstrecken. Der Lehrer selbst soll freilich sich mit den Fortschritten der Sprachforschung im Zusammenhange erhalten um lang vererbte Irrtümer, welche ohnehin meistens auf vermeintliche Ausnahmen hinauslaufen, zur rechten Zeit tilgen zu können. Außer dieser Beschränkung des Unterrichtsstoffs hat aber der Lehrer auch darauf Bedacht zu nehmen, denselben durch sachliche Zusammenordnung des gleichartigen möglichst zu vereinfachen und die einzelnen Erscheinungen wenn nicht unter durchsichtige Regeln so doch unter Analogieen zu sammeln. Das so beschränkte und vereinfachte muß aber sicher erlernt werden; namentlich gilt dies von den unregelmäßigen Verben, auf welche der Lehrer auch in den nächsthöheren Klassen durch zusammenhängende Widerholungen immer wider zurückkommen soll. Denn wie stark man auch die unregelmäßige Formenlehre durchsichten mag, so enthält sie doch zu viele und zu mannigfache Erscheinungen, als daß diese lediglich an dem Lesebuche eingeübt werden könnten, schon deshalb nicht, weil sie auch nicht einmal zum größeren Teile in demselben enthalten sein werden. Wol aber wird dasselbe so viele und so verschiedenartige Beispiele bieten, um an dieselben die einzelnen Gruppen anknüpfen zu können; diese sind dann aber selbständig durchzuarbeiten. Zur weiteren Befestigung und Verwendung des erlernten dienen die schriftlichen und mehr noch die mündlichen Uebersetzungsübungen; es ist leicht den schon bekannten Uebersetzungsstoff durch Einschaltung unregelmäßiger Verba und Nomina so umzugestalten, daß der Schüler in dem Gebrauch derselben heimisch wird.

Leichter ist die Erweiterung des syntaktischen Unterrichts; die neu hinzutretenden Satzformen, welche nach ihrer Bedeutung wenn auch zum Teil nicht nach ihrem grammatischen Bau dem Schüler schon aus der Muttersprache bekannt sind, fügen sich dem einfachen Satze von selbst an und sie sind zwar sehr wichtig aber nicht eben zahlreich, so daß sie ohne Mühe verdeutlicht und an Beispielen eingeprägt werden können. Dasselbe gilt von den Präpositionen, deren Bedeutung und Gebrauch in dieser Klasse erlernt werden soll. Denn dieses ist freilich auch hier die Haupt-

sache: der Lehrer hat sich sorgfältigst zu hüten mit der Begriffserklärung voranzugehen und dann erst die Regel auf ein Beispiel anzuwenden. Verfährt er in dieser abstracten Weise, so stellt sich unzweifelhaft Unklarheit und namentlich Unsicherheit in der Anwendung ein, wogegen er bei dem umgekehrten Verfahren ein befriedigendes Ergebnis unter viel geringerer Anstrengung zu erwarten hat. Er soll also nicht von Transitiv- Final- und Consecutivsätzen reden sondern den Accus. c. inf. und die Nebensätze mit ut übersetzen und thatsächlich auffassen lassen; daß und wie diese Nebensätze den Hauptsatz erweitern und von welchen Teilen desselben sie bestimmt und abhängig sind, läßt sich dann leicht erklären. Hierfür finden sich hinreichende Beispiele in dem Lesebuche; der Lehrer hat nur dafür zu sorgen, daß sie richtig verstanden, vielfach variirt und angemessen nachgebildet werden zunächst in mündlicher und dann in schriftlicher Uebung. Weiter als das Lesebuch dazu auffordert, soll aber der Lehrer in der Erklärung der syntaktischen Verhältnisse auf dieser Stufe überhaupt nicht gehen.

Die schriftlichen Arbeiten haben für Quinta schon eine größere Bedeutung; sie dürfen nicht mehr auf die Widergabe des mündlich in das Lateinische übersetzten Stoffs beschränkt werden, wiewol auch diese Uebung namentlich im Beginn des Cursus ganz angemessen ist. Vielmehr müssen selbständige Exercitia nach dem Dictat oder aus dem Uebungsbuche angefertigt werden, in der Regel jedoch nur auf Grund einer näheren in der Klasse gegebenen Anleitung, wenn diese auch nur in Andeutungen über die Richtung der Aufgabe und über einzelne schwierige Stellen bestehen sollte. Denn dem Schüler dürfen keine ungeahnten und unverstandenen Hindernisse begegnen; er muß selbst die Kraft zur Bewältigung der Aufgabe fühlen, sonst wird er sie nachlässig lösen oder sich unerlaubter Hilfe bedienen. Neben diesen Exercitien sind hier aber die in Sexta begonnenen Bildungen neuer Sätze nach dem gegebenen Muster ganz am Orte; dieselben bringen außer der unmittelbaren Vermehrung der Sprachfertigkeit einen vielleicht noch größeren Gewinn dadurch, daß sie die Selbstthätigkeit und hiermit die Lust der Schüler anregen. Auch von dieser Art müssen aber die ersten Uebungen in der Schule und unter der schrittweisen Leitung des Lehrers angestellt werden um die Unbehilflichkeit und die hieraus entspringende Muthlosigkeit der Schüler zu überwinden.

Auch in Quinta soll der Lesestoff so gründlich und allseitig durchgearbeitet werden, daß die meisten Sätze selbst ohne förmliches Auswendiglernen völliges Eigentum der Schüler werden; dies wird der Lehrer nicht nur durch mehrfaches Widerholen in der Schule sondern auch durch das Variiren der Sätze (Verwandlung des Activs in das Passiv und dergl.)

bewirken. Mindestens dies wird die Folge solches Verfahrens sein, daß die vorgekommenen Worte und Redewendungen in dem Gedächtnis der Schüler fest haften. Schriftliche Uebersetzungen aus dem Lateinischen sind sowol hier als in Sexta überflüssig und das schriftliche Durchconjugieren der unregelmäßigen Verba darf hier überhaupt nicht stattfinden, da diese Uebung doch nur zur Widerholung des regelmäßigen, also des Pensums von Sexta Anlaß bieten würde. Derartige Conjugationsübungen werden aber ohnehin während des Schulunterrichts in genügender Ausdehnung und zwar in anregenderer Weise angestellt werden können.

Es bleibt noch über einen Gegenstand des Unterrichts zu sprechen, welcher in dem Urteil der Lehrerwelt zu verschiedenen Zeiten eine verschiedene, sogar entgegengesetzte Schätzung erfahren hat, nämlich über das Vocabellernen. Nachdem dasselbe früher als ein nothwendiger Unterrichtsbestandteil erachtet worden war, kam eine lange Zeit, während welcher man von ihm vielleicht wegen der Geistlosigkeit des vordem beobachteten Verfahrens völlig absehen und sich mit demjenigen Wörterschatz begnügen zu können glaubte, welcher sich unmittelbar aus dem Uebersetzungsstoff und der Grammatik ergab. Indes schien sich allmählich herauszustellen, daß die auf diese Weise erlangte Sprachkenntnis nicht ausreiche; der Mangel derselben trat bei den mühsamen Präparationen in den oberen Klassen wie in der Unbehilflichkeit bei der schriftlichen und mündlichen Darstellung deutlich zu Tage. So kehrte man denn zu dieser Uebung zurück und suchte die Gefahr des mechanischen Auswendiglernens durch die Einführung bestimmter leitender Gesichtspunkte zu vermeiden. Als solche hat man zwei geltend gemacht, den sachlichen und den etymologischen, d. h. man hat die Wörter entweder nach ihrer gemeinschaftlichen Beziehung auf einen Gegenstand (z. B. auf den menschlichen Körper, das tägliche Leben, den Hausrath, Krieg, Schifffahrt, den Staat und ähnliches) oder nach ihrer etymologischen Verwandtschaft zusammengestellt. Die Gründe für die erstere Auswahl sind indes bei genauerer Betrachtung doch nur scheinbar; in den unteren Klassen wird der Lehrer nicht leicht Anlaß haben, die Wörter, welche sachlich derselben Begriffssphäre angehören, verwerthen zu können, da sie nicht alle gleich wichtig, gleich üblich und wegen ihrer verschiedenartigen Form nicht gleich verwendbar sind. Auf die sofortige Verwendbarkeit kommt es aber vor allem an, da sonst der mühsam erlernte Wortvorrath todt bleibt und sich eben deshalb bald wider verflüchtigt. Der zweite Gesichtspunkt verdient schon deswegen unbedingt den Vorzug, weil er sich aus der Sprache selbst ergiebt und weil die Erlernung der Sprache in ihrem inneren Bau, nicht aber die der Sachbenennungen der Hauptzweck des Unterrichts ist. Die etymologische Zusammenordnung der Wörter führt den Schüler früh und

auf dem Wege unmittelbarer Anschauung in die Wortbildungslehre ein, sie läßt ihn das Verhältnis der Derivata zu den Wurzelwörtern, der zusammengesetzten Wörter zu den einfachen und mittels leicht verständlicher Induction die Bedeutung der Ableitungsformen erkennen. Sie regt hierdurch das Nachdenken und die Selbstthätigkeit des Schülers an und unterstützt zugleich durch Aufdeckung der inneren Wortverwandtschaft das Gedächtnis in ebenso natürlicher als nachdrücklicher Weise.*) Sie verschafft ihm also das Verständnis gleichartiger und weitverzweigter Erscheinungen, so daß sein Wissen Zusammenhang und Gesetz gewinnt, und erleichtert mit dieser Einsicht in die Sprachbildung auch die Uebersetzung der Schriftsteller und die häusliche Vorbereitung auf dieselben. Endlich bietet diese Methode noch einen gewichtigen Vorteil, welcher in dem jetzigen Verfahren meistens nicht genügend und jedesfalls nicht mit klarem Bewußtsein ausgebeutet wird. Nach den vorstehenden Erwägungen behauptet aus allgemeinen didaktischen Gründen der mündliche Unterricht in der Klasse vor den schriftlichen Arbeiten den entschiedenen Vorrang: auch ist schon darauf hingewiesen, daß nur durch ihn die Schüler die erforderliche Uebung im Hören und Sprechen des fremden Idioms erhalten. Diese Gewöhnung an den Klang, dieses sinnliche aber durchaus nicht gering zu schätzende Element der Sprache, erleichtert nun die unmittelbare Aneignung und Anschauung derselben in hohem Maße; sie muß doppelt vorteilhaft wirken, wenn sie mit den Sprachgesetzen und ebenso mit der Bedeutung der Worte in innere Verbindung gesetzt wird. Dies geschieht eben in der etymologischen Zusammenstellung der Wörter und Wortfamilien; wird der Schüler angehalten die Wörter caussa, cura, modus, ago, facio, iungo und ähnliche mit ihrer ausgebreiteten Sippe zugleich zu hören und zu lernen, so leitet ihn fortwährend der verwandte Klang zu der verwandten Bedeutung und umgekehrt, die gleichen Sprach- und Ableitungsgesetze werden in ihm fest und lebendig und es gewinnt bei ihm sinnliche Anschauung und inneren Zusammenhang, was vorher vereinzelt und zufällig neben einander und durch weite Zwischenräume getrennt auftrat. Ferner sind die so zusammengeordneten Wörter ganz besonders geeignet für reichliche mündliche Durchübung und Verwendung; es wird dem Lehrer leicht werden, dieselben zur Bildung von Sätzen zu benutzen und hieraus erwächst ihm der weitere Vorteil, daß er diese Worte in ihrer phraseologischen Gebrauchsweise dem Schüler vorführen und durch diese Verbindung von neuem und in anderer Weise beleben kann.**) Man

*) Vergl. Döderlein Erläuterungen zu dem Vocabularium S. 52.

**) Dieser Gesichtspunkt ist auch in den elementa Latinitatis von Hauser, einem in manchem Betracht zweckmäßigen Hilfsmittel, beachtet.

wende nicht ein, daß die etymologische Ableitung mancher Worte doch sehr unsicher und bis jetzt zum Teil ziemlich willkürlich behandelt sei. Der Lehrer kann alles, was auf unsicherer Vermuthung beruht oder bei welchem die Ableitung nicht deutlich wahrnehmbar ist, unbedenklich ausscheiden und er wird doch für das Vocabellernen einen überreichen Vorrath verfügbar haben, dessen Fülle vielmehr noch eine zweckmäßige Beschränkung erfordert. Es ergiebt sich übrigens aus den bisherigen Betrachtungen ohne weiteres, daß der Lehrer auch dieses etymologische Vocabellernen in der Schule sorgsam vorbereiten muß, sowol um die sprachliche Verwandtschaft der zusammengehörigen Worte als um die Gesetze der Ableitung und Zusammenfügung nach Bedeutung und Gebrauch klar zu machen. Dies soll widerum nicht durch Voranstellung der Regel sondern durch Entwickelung derselben aus den Beispielen geschehen; es hat wahrlich keine Schwierigkeiten, die Schüler über die Bedeutung der Ableitungsformen osus ax ilis, der Frequentativa, Desiderativa, Inchoativa und ähnlicher aufzuklären. Am besten würde es freilich sein, wenn dieser Memorierstoff mit Rücksicht auf das Lesebuch und als Anhang zu demselben bearbeitet wäre, da hierdurch der gesammte Unterricht an Einheit gewinnen würde. Ist dies nicht der Fall, so hat der Lehrer selbst seine Sammlungen im Anschluß an das Lesebuch anzulegen; denn die innere Verbindung der Unterrichtsbestandteile muß erhalten bleiben.

§ 107.

Diese Verbindung läßt sich auch in Quarta ohne künstliche Mittel wenngleich in etwas anderer Weise wahren, da hier die einzelnen Seiten des lateinischen Unterrichts allerdings schon eine selbständigere Behandlung erfordern. Denn abgesehen von der Widerholung der unregelmäßigen Formenlehre ist die Einprägung der Casussyntax das grammatische Lehrziel dieser Klasse; die Lectüre soll aber die Schüler soweit fördern, daß sie einen leichten Schriftsteller oder die angemessene Bearbeitung eines solchen, mit anderen Worten also zusammenhängende Darstellungen verstehen und übersetzen können. Hierbei fehlt es allerdings nicht an zusammengesetzteren Satzverhältnissen; da indes die Regeln für die Hinzufügung der wichtigsten und einfachsten Nebensätze schon in Quinta eingeübt und an passenden Beispielen veranschaulicht sind, so lassen sich dieselben hier bei dem leichteren Lesestoff empirisch und ohne systematische Abzweigung ohne Mühe soweit ergänzen, daß dem Verständnis desselben kein ernsteres Hindernis begegnet. Es ist demnach im wesentlichen dasselbe Material, auf welches sich der Unterricht in seinen verschiedenen Zweigen richtet und es bedarf somit nur

der bewußten Anwendung der gleichen Methode, um die oben erforderte Verbindung der Unterrichtsbestandteile herzustellen.

Die Casuslehre in ihren regelmäßigen Erscheinungen ist also der Gegenstand des grammatischen Unterrichts; hierzu bedarf es einer einfachen und von aller unnützen Zuthat gereinigten Schulgrammatik, derselben welche schon in den beiden vorhergehenden Klassen gebraucht worden ist und welche die Casusregeln in knapper und klarer Form, so wie dieselbe sich zum Auswendiglernen eignet, und passende Mustersätze zur Veranschaulichung dieser Regeln enthalten muß. Die Regeln sind im wesentlichen, ein Beispiel zu jeder derselben aber völlig wörtlich zu erlernen, so daß der Lehrer bei der Erläuterung der Regel von diesem Beispiele ausgehen und bei der Widerholung wie bei den gleichen Erscheinungen in der Lectüre immer wider auf dasselbe zurückkommen kann. Dieses Verfahren ist durch häufiges und zwar mündliches Bilden ähnlicher Sätze zu unterstützen; auf diese Uebung hat sich der Lehrer sorgfältig vorzubereiten und darf sich nicht auf augenblickliche Einfälle verlassen, da die Sätze der Regel und dem vorliegenden Muster völlig angemessen und durchsichtig gebildet und überdies aus dem schon bekannten Sprachmaterial zusammengesetzt werden müssen. Solchen mündlichen Uebungen haben sich gleiche schriftliche anzuschließen, welche sich auch hier zunächst auf Widergabe der in der Schule gefundenen Sätze beschränken mögen, dann aber zur Bildung neuer Sätze übergehen müssen. Hierin wie in den übrigen schriftlichen Uebungen (Exercitien und Extemporalien), zum Teil auch in den sogleich weiter zu berührenden Retroversionen bietet sich nicht nur das geeignete Bindemittel zwischen der Grammatik und der Lectüre sondern auch die beste Vorbereitung auf die freien Compositionen in den oberen Klassen; kurz diese Unterrichtsform verfolgt den Zweck das Wissen des Schülers in ein entsprechendes Können umzusetzen und hiermit eine völlige Durcharbeitung und Verschmelzung des Lehrstoffes herbeizuführen. Jene Exercitien und Extemporalien sind durch mündliche Uebersetzungen aus dem Uebungsbuche einzuleiten und vorzubereiten, eine Maßregel, welche bis in die obersten Klassen fortgesetzt, hier aber ein für allemal erörtert werden soll. Auf diese mündlichen Uebersetzungen hat sich der Schüler unter anfänglicher Anleitung des Lehrers vorzubereiten; nachdem der Text jedes Satzes angemessen und unter Anwendung der schon bekannten Phraseologie wie unter Beobachtung der schon erlernten Regeln in Syntax und Wortstellung, allmählich auch in der Satzverbindung übersetzt worden ist, hat der Lehrer widerum unter Anknüpfung an den schon bekannten Sprachstoff denselben je nach den Umständen mehrfach zu variiren und hierbei die verschiedenen grammatischen und sprachlichen Gesichtspunkte anzuwenden und zu ver-

gegenwärtigen. Ist das Stück auf diese Weise nach allen in dem Verständniskreise des Schülers liegenden Seiten ausgebeutet, so muß der Abschnitt schließlich nochmals in fließendem und möglichst correctem Latein zusammenhängend widerholt werden. Geschieht dies abwechselnd auch schriftlich, so erwächst hieraus wenigstens in den mittleren Klassen ein Teil der schriftlichen Exercitien; sonst dienen hierzu auch andere in der Klasse noch nicht behandelte oder von dem Lehrer frisch dictierte Stücke. Die Extemporalien, bei denen der Schüler den deutsch gesprochenen Text sofort in lateinischer Sprache niederzuschreiben hat, nehmen in der Quarta noch eine untergeordnete Stelle nach Ausdehnung und Zahl ein, da es zuerst auf die Sicherheit in der Handhabung des Sprachmaterials und erst auf Grund derselben auf seine rasche Verwendung ankommt; indes müssen sie ab und zu auch hier schon dictiert werden. Ueber die Verbesserung und Zurückgabe der Exercitien und Extemporalien wird das nähere bei dem Unterrichtsverfahren der Tertia bemerkt werden. Manche Lehrer halten es für angemessen, diesen Arbeiten für die nächste Stunde von den Schülern die Verbesserung der Fehler unter Angabe der Gründe schriftlich hinzufügen zu lassen; sind indes dieselben mündlich durchgreifend und klar behandelt und beurteilt, so ist diese nochmalige Aufzeichnung eine unnütze Schreiberei, welche das Nachdenken kaum weckt und deshalb besser unterbleibt. Eine nochmalige Abschrift der Arbeit sollte nur denjenigen Schülern auferlegt werden, welche dieselbe aus offenkundiger Nachlässigkeit ungenügend angefertigt haben, wogegen die nur fehlerhafte Arbeit, wenn die Fehler aus Mangel an Verständnis oder an Kraftbildung entspringen, diese Strafe nicht verdient. Denn eine Strafe liegt hierin und nicht etwa eine Unterrichtsförderung, da dieselbe wenigstens mit dem Aufwande an Zeit und Mühe nicht im Verhältnis steht.

Für die Lectüre des Schriftstellers hat der Lehrer anfänglich die Schüler in der Klasse vorzubereiten, mit ihnen die ersten Kapitel genau durchzugehen, auf den Bau der Sätze hinzuweisen, die unbekannten Wörter hervorzuheben, ihre Bedeutung so viel als möglich unter Anknüpfung an das schon bekannte oder an die bisher erörterten Grundsätze über Wortbildung und Wortableitung klar zu machen oder geradezu zu sagen, hierbei im Aufschlagen der Vocabeln zu üben und endlich dieselben unter seiner Aufsicht in das Vocabelheft eintragen zu lassen. Hiernach verbleibt dem Schüler für die erste Zeit als häusliche Arbeit nur eine gründliche Widerholung des in der Schule übersetzten und die Erlernung der Vocabeln, wobei der Lehrer sicher sein kann, daß der Schüler nichts verkehrtes lernt. Allmählich kann sich diese gemeinschaftliche Vorbereitung auf die Hervorhebung der Schwierigkeiten beschränken, um endlich dem Schüler die volle

und selbständige Arbeit zu überlassen. Der Uebersetzung voraus und mit ihr Hand in Hand geht die Uebung im guten und sinngemäßen Lesen; der Lehrer hat den Satz vorzulesen und hierauf mit Beobachtung der richtigen Aussprache von den Schülern lesen zu lassen. Dieses Verfahren ist unerläßlich; denn das zerstückelte prosodisch unrichtige und sinnwidrige Lesen, welches wir von vielen Schülern noch auf den oberen Klassen hören müssen, macht einen äußerst widerwärtigen Eindruck und tritt der bezweckten Aneignung der fremden Sprache sehr hinderlich entgegen. Daß aber die Schüler so schlecht lesen, ist kein Wunder, wenn sie nicht auch hierin von unten auf geübt werden. Die Uebersetzung hat stets den angemessensten Ausdruck zu wählen, welchen der Lehrer bei seiner eigenen Vorbereitung schon festgestellt haben muß; ein Schwanken hierbei, das so häufige Selbstcorrigieren des Lehrers während des Unterrichts und sein Suchen nach dem richtigen Worte kann die Schüler nur verwirren, macht sie unsicher und giebt weder für das Verständnis des Schriftstellers noch für die gleichzeitige Bildung in der Muttersprache die genügende Ausbeute. Die Erklärung des Schriftstellers soll auf dieser Stufe wesentlich sprachlicher Art sein, zwar auch hier nicht allein der Art, daß der Lesestoff nur zur Widerholung und Befestigung der grammatischen Regeln verwendet, doch aber so daß die sprachliche Darstellung vollkommen erläutert und auf ihre grammatische Grundlage zurückgeführt wird. Sachliche Erläuterungen sind in Quarta nur so weit hinzuzufügen, als sie durch das Verständnis des Schriftstellers unumgänglich erfordert werden. Aus den Lesestücken hat aber der Lehrer schon die üblichsten und mustergiltigen Phrasen ausziehen zu lassen, um dieselben durch widerholtes Abfragen fest einzuprägen und bei den Uebersetzungen in das Lateinische zu benutzen. Das Vocabellernen nach dem für die frühere Stufe festgestellten Verfahren mag hier noch nicht völlig ausgeschlossen werden; indes soll in Quarta schon der Uebergang von dem einzelnen Wort zu der Phrase in den Vordergrund treten, was sowol die praktischen Uebungen unterstützt als auch dem allgemeinen Fortschritt in der Sprachkenntniß entspricht. Die Lectüre darf sich anfangs nur langsam fortbewegen; der Lehrer hat sich mit Rücksicht auf die neuen Schüler zu hüten, das Ziel der Klasse sofort zum Ausgangspunkt machen zu wollen, und darf nicht weitergehen, bevor er sich von dem genauen Verständnis des gelesenen Abschnittes überzeugt hat. Allmählich wird er allerdings rascher fortschreiten dürfen; indes gilt doch für diese ganze Klasse der oben bezeichnete Grundsatz, daß die Fertigkeit erst die Folge der erlangten Sicherheit sein kann. Jedes übersetzte und erklärte Stück ist in der nächstfolgenden Stunde nochmals und zwar nunmehr in fließendem und angemessenem Deutsch zu widerholen; am Schluß

größerer Abschnitte, z. B. im Nepos nach Beendigung der einzelnen Lebensbeschreibungen sind Gesamtwiederholungen zu veranstalten, welche außer der Uebung im Uebersetzen und dem festeren Einprägen des Sprachgehalts dem Schüler auch eine Anschauung von dem sachlichen Inhalt des Schriftstellers gewähren. Von schriftlichen Uebersetzungen in das Deutsche wird in dieser Klasse zweckmäßiger Weise noch abzusehen sein: sie nehmen die Arbeitszeit zu sehr in Anspruch und können nichts wesentlich neues bieten, das nicht besser dem mündlichen Unterricht verdankt würde. Die Uebungen im Retrovertieren, d. h. im Zurückübersetzen des Schriftstellers aus dem Deutschen, welche schon in Quarta angemessen begonnen werden, sind deshalb durchweg mündlich und in der Art vorzunehmen, daß der Lehrer Satz für Satz die deutsche Uebersetzung vorspricht und ebenso in das Lateinische übertragen läßt. Er überhebt sich hierdurch der Mühe, die schriftliche deutsche Uebersetzung der Schüler verbessern zu müssen und fördert die raschere Auffassung bei den Schülern; das Retrovertieren selbst ist aber nicht nur eine nachdrückliche Widerholung des betreffenden Abschnittes, sondern hilft auch das Ohr an gutes Latein zu gewöhnen.

In Tertia erfolgt die Behandlung des grammatischen Unterrichts nach denselben Grundsätzen wie in Quarta; die Anlehnung an Mustersätze und die Beschränkung abstracter Erörterungen ist hier um so mehr geboten, je leichter das Pensum zu den letzteren verleitet. Denn es liegt sehr nahe den Begriff der Modi und Tempora vorweg festzustellen und wenn dies auch nicht ganz umgangen werden kann, so soll sich doch der Lehrer hierbei so viel als möglich auf dem Boden der unmittelbaren Sprachanschauung bewegen, auf das Gebiet der allgemeinen oder philosophischen Grammatik aber nicht hinüberschweifen. Dies geschieht aber noch viel zu sehr, wovon denn die Folge zu sein pflegt, daß die Schüler z. B. in dem Gebrauch und der Unterscheidung des Perf. und Imperf. Indic. sehr unsicher werden und mit dem Praes. und Perf. Conjunct. gar nichts anzufangen wissen. Wird dagegen das Verhältnis der Tempora zu einander und zu der Handlung kurz aber in scharfer und richtiger Bestimmung festgestellt, wird z. B. das Imperfectum des Indicativ nicht immer wider als der Ausdruck einer dauernden Handlung, was grundfalsch ist, sondern als einer unvollendeten aufgefaßt, welche eben deshalb zu einer anderen ausgesprochenen oder gedachten Handlung oder zu einem Zustande in dem Verhältnis der Gleichzeitigkeit steht, und werden diese kurzen Erklärungen, deren Wortlaut ganz feststehen muß, an Musterbeispielen veranschaulicht, so wird der Schüler nicht nur an eine klare und dem lateinischen Sprachgebrauch gemäße Auffassung gewöhnt, sondern gewinnt auch bald ein lebendiges Sprachgefühl, welches ihn richtiger leitet, als dies die feinsten Unterscheidungen vermöchten.

Außer diesen rein begrifflichen Erörterungen hat aber der Lehrer auch die systematische Darstellung seltener und verwickelter Erscheinungen aus dem bezeichneten grammatischen Gebäude zu vermeiden; sind die Grundregeln und Grundanschauungen richtig aufgefaßt, so lassen sich die einzelnen scheinbaren Anomalieen leicht aus denselben erklären und auf sie zurückführen. Hierzu bedarf es keiner systematischen Unterweisung, welche vielmehr die allgemeinen Regeln leicht verdunkelt, sondern einer einfachen Erklärung solcher Abweichungen, wenn und wo dieselben in den Schriftstellern vorkommen. In Verbindung mit der Modus- und Tempuslehre sind selbstverständlich auch die Conjunctionen zu behandeln; daneben und besonders in der oberen Abteilung der Tertia sind die Schüler aber in die Anfänge des lateinischen Stils und in den Gebrauch der wichtigsten Latinismen einzuführen. Dies darf nicht nur gelegentlich geschehen, sondern es bedarf hierfür eines festen Planes, für welchen das vortrefflich angelegte Buch von Berger*) um so mehr maßgebend sein kann, als dasselbe auch den geeigneten Uebersetzungsstoff darbietet.

Ebenso gilt im wesentlichen auch für Tertia, was rücksichtlich der mündlichen und schriftlichen Uebersetzungsübungen oben für Quarta bemerkt worden ist, nur daß hier an Stelle einzelner Sätze schon überwiegend zusammenhängende Abschnitte gewählt werden müssen und neben den Exercitien die Extemporalien häufiger als früher eintreten. Jenes ist nöthig, weil in der fortlaufenden Darstellung sich die Gelegenheit für die Unterscheidung und den Gebrauch der Modi und Tempora reichlicher und deutlicher findet, außerdem aber auch weil durch dieselbe die Satzverbindung und zum Teil auch die Satzbildung und Wortstellung bedingt werden. Dies gehört aber zu den obenbezeichneten Anfängen des lateinischen Stils und wenn genaue Erörterungen dieses Gegenstandes sich auch erst für Secunda eignen, so ist es doch nothwendig, daß der Schüler schon vorher im Wege der Anschauung auf dieselben hingeführt werde. Die Beurteilung und Zurückgabe der schriftlichen Arbeiten pflegt jungen Lehrern manchen Anstoß zu bereiten, weil sich hierbei didaktische und disciplinarische Schwierigkeiten in eigentümlicher Weise begegnen. Der Lehrer soll in den einzelnen Arbeiten keinen Fehler ungerügt und unerörtert lassen, wodurch die Gefahr eines unmäßigen Zeitaufwandes herbeigeführt wird; er soll ferner die Beurteilung jeder Arbeit nicht nur für den betreffenden Schüler sondern für die ganze Klasse möglichst fruchtbar machen, was durch die ausschließliche Durchnahme der einzelnen Scripta sehr erschwert wird, und er

*) Stilistische Vorübungen der lateinischen Sprache für mittlere Gymnasialklassen. Celle 1866.

soll auch aus disciplinarischen Gründen die gesammte Klasse möglichst in Anregung und Aufmerksamkeit erhalten, was sich bei der successiven Beschäftigung mit den einzelnen Schülern nicht wol erreichen läßt. Die Vereinigung dieser verschiedenen Gesichtspunkte wird sich am zweckmäßigsten in folgender Weise bewirken lassen. Die häusliche Correctur des Lehrers hat sich im wesentlichen auf Unterstreichen der einzelnen Fehler zu beschränken; er spart hierdurch sehr viel Zeit und würde durch das Hinzufügen des richtigen Ausdrucks dem Schüler den Antrieb zum Nachdenken benehmen. Hierbei bleibt ihm immer überlassen, durch Zeichen am Rande die Art und den Grad des Fehlers kenntlich zu machen. Während der Correctur hat er sich aber die wichtigsten der vorgekommenen Fehler kurz auf einem besonderen Blatt mit Namensandeutung desjenigen zu bemerken, welcher sie begangen hat. In der Klasse giebt er nun sämmtliche Arbeiten zugleich in die Hände der Schüler; ob er es für nöthig hält, für einzelne ein Wort des Lobes oder Tadels sofort hinzuzufügen, hängt von den Umständen ab. Sodann läßt er Satz für Satz von den Schülern abwechselnd vorlesen, bringt die gemachten Fehler zur Sprache und läßt sie durch Frage und Antwort von der Klasse selbst verbessern; er erhält hierdurch die Möglichkeit jedes Versehen sachlich streng zu rügen ohne den Urheber des Fehlers vor der Klasse namentlich zu bezeichnen, was ja je nach der Eigentümlichkeit der Schüler manchen Bedenken unterliegt. Jedesfalls ist es ein milderes Verfahren, wenn der irrende zunächst Gelegenheit erhält seinen Fehler einzusehen und zu verbessern, ohne vor der Klasse bloß gestellt zu werden. Schließlich wird je nach den Umständen von dem Lehrer selbst oder von einem Schüler die Arbeit in ihrer verbesserten Gestalt, also nunmehr in einer mustergiltigen Form vorgelesen, so daß die Klasse das richtige nochmals im Zusammenhange hört. Dieses Verfahren ist von Tertia aufwärts in allen Klassen zu beobachten; bei den Extemporalien thut der Lehrer übrigens gut sein Dictat etwa zehn Minuten vor dem Ende der Stunde abzuschließen, damit die Schüler Zeit behalten das geschriebene noch einmal durchzusehen.

Bei der Lectüre ist auch hier und zwar in den weiter aufsteigenden Klassen mit zunehmendem Nachdruck auf richtiges und sinngemäßes Lesen zu dringen, wofür nöthigenfalls der Lehrer durch Vorlesen das Muster zu geben hat. Wieviel aus Caesar zu lesen sei, hängt von der Beschaffenheit der Klasse ab; im allgemeinen sind fünf bis sechs Bücher für einen zweijährigen Zeitraum als keine übergroße Aufgabe anzusehen. Die Erklärung ist auch in dieser Klasse noch vorwiegend sprachlich, so jedoch daß der Redeweise und der Phraseologie des Schriftstellers schon eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Daneben ist jedoch der sachliche Inhalt

sei es in geschichtlicher oder in antiquarischer Beziehung schon reichlicher auszubeuten und durch zusammenhängende Inhaltsübersichten, welche indes von den Schülern zu geben sind, durch Erläuterung der sachlichen Schwierigkeiten und durch Zusammenstellung des verwandten aus den einzelnen Gebieten, z. B. aus den Heereseinrichtungen, dem Staatsleben und dergleichen anschaulich zu machen und soviel als möglich unter allgemeinere Gesichtspunkte zu sammeln. Die Uebersetzung muß auch hier in genauem und fest bestimmtem Ausdruck gegeben werden, daneben aber schon den Regeln des Geschmacks entsprechen. Einzelne geeignete Abschnitte können schriftlich übersetzt werden teils zur Widerholung teils zur Bildung des deutschen Ausdrucks teils auch um auf Grund derselben die Uebungen im Retrovertieren bequemer anstellen zu können. Als Vorbereitung für die lateinischen Aufsätze und zum genaueren Eindringen in die Sprache des Schriftstellers ist der Inhalt zusammengehöriger Abschnitte von den Schülern lateinisch zusammenzufassen und zwar bei der anfänglichen Schwierigkeit dieser Aufgabe vorerst noch schriftlich; ob der Lehrer diese Arbeiten einer häuslichen oder einer nur mündlichen Correctur in der Klasse unterwerfen will, mag er je nach den Umständen entscheiden; am zweckmäßigsten ist es zwischen beiden Verfahrungsweisen abzuwechseln. Endlich sind einige besonders geeignete Kapitel auch aus dem prosaischen Lesestoff auswendig zu lernen, allerdings nur wenige, weil diese Aufgabe viel Zeit kostet; indes gänzlich darf diese auch an sich vortreffliche Gedächtnisübung nicht unterbleiben, weil sie das Ohr des Schülers mit dem Klang der fremden Sprache, mit der Wortfolge und den Redewendungen vertraut macht.

Die anfängliche gemeinschaftliche Vorbereitung des Lehrers und der Schüler auf den Schriftsteller sei auch hier Gesetz für die Prosa und noch mehr für die poetische Lectüre. Denn die Schwierigkeiten, denen die Schüler zuerst bei der Uebersetzung des Caesar, namentlich aber des Ovid begegnen, sind so groß, daß nicht wenige unter ihnen an der Lösung der Aufgabe verzweifeln und sich entweder mit einem gedankenlosen Aufsuchen und Aufschreiben der Vocabeln begnügen oder zu dem verbotenen Hilfsmittel der gedruckten Uebersetzungen greifen. Die Versuchung hierzu fällt fort, wenn der Lehrer den Schülern den Weg ebnet, und so gewinnt der Schüler in didaktischer und moralischer Beziehung zugleich. Um diese Unsitte zu verhindern oder doch unschädlich zu machen besitzt der Lehrer noch ein anderes Mittel darin, daß er nach der Bedeutung, Ableitung und sprachlichen Verwandtschaft der wichtigeren und selteneren Wörter gründlich fragt; aus den Antworten wird sich ihm unzweifelhaft ergeben, ob der Schüler bei der Vorbereitung seine volle Schuldigkeit gethan hat. Bei dem Uebersetzen selbst müssen die sogenannten Vocabelhefte geschlossen sein;

es ist ein sehr störender und zerstreuender Misbrauch, wenn der Schüler abwechselnd bald in den Schriftsteller bald in das Heft sieht, und eine einigermaßen fließende Uebersetzung kann hierbei nicht gegeben werden. Die Anfänge der poetischen Lectüre sollen langsam und möglichst gründlich vor sich gehen; die Verse sind genau zu scandieren und nach dem Muster des Lehrers von so vielen Schülern nachzusprechen, daß er von der richtigen Auffassung des Rhythmus überzeugt sein darf. An prosodischen Regeln ist anfangs nur das unerläßliche zu geben, dieses aber gewissenhaft einzuüben, allmählich darf die nöthige Ergänzung dieser einfachen und leicht zu behaltenden Regeln eintreten. Uebrigens thut der Lehrer gut die poetische Lectüre mit einzelnen Hexametern nach einer Chrestomathie zu beginnen und erst nach hinlänglicher metrischer Uebung zum Ovid selbst überzugehen, in dessen Uebersetzung aber langsam und unter Vermittelung eines möglichst gründlichen Verständnisses fortzuschreiten ist. Jene Verse, welche soviel als möglich einen allgemeinen Sinnspruch enthalten sollen, sind auswendig zu lernen und häufig zu widerholen; ebenso müssen einzelne wiewol kurze Abschnitte aus Ovid erlernt werden. Die Erklärung hat die sachlichen Schwierigkeiten in knapper aber klarer Weise zu erläutern; in sprachlicher Hinsicht sind die Abweichungen von dem mustergiltigen Gebrauch der Prosa nur soweit zu berühren als zum Verständnis des Dichters und zur Abwehr irriger Angewöhnung erforderlich ist. Wie in Quarta so ist auch hier das übersetzte Pensum in jeder nächstfolgenden Stunde, und ebenso größere Abschnitte bei geeigneten Ruhepunkten im Zusammenhange zu widerholen und hierbei auf Wahl eines möglichst guten Ausdrucks zu dringen. Aus der Prosa wie aus der Poesie hat der Lehrer die gebräuchlichsten Redewendungen reichlicher als zuvor entnehmen zu lassen und bei den Uebersetzungsübungen zu verwenden.

§ 108.

Obschon die Uebungen im Lateinschreiben in den beiden oberen Klassen an Selbständigkeit und Gewicht bedeutend zunehmen, so gebührt hier doch nach unseren früheren Betrachtungen der Vorrang und die hauptsächliche Anstrengung dem Verständnis der Schriftsteller und zwar sowol in sachlicher als in sprachlicher Hinsicht, sowol in ihrem Einzelwerthe als in ihrer Beziehung zu der gesammten Welt des Altertums. Um von dem einfachsten zu beginnen, so hat der Lehrer mehr als vorher auf eine gute Recitation zu halten; dieselbe spricht schon einen bestimmten Grad des Verständnisses deutlich aus und ist außerdem für die Bildung des Geschmacks unerläßlich. Zu diesem Behufe ist den Schülern dringend zu

empfehlen, daß sie bei der Vorbereitung und Widerholung den betreffenden Abschnitt zu Hause laut und mit guter Betonung lesen; ob dies geschehen, wird der Lehrer an dem Lesen in der Schule leicht erkennen. Die Lectüre ist nicht durch vorgängige lange Einleitungen zu verzögern sondern der Schüler so rasch als möglich an das Schriftwerk selbst als an die wahre und ursprüngliche Quelle der Bildung und des Genusses heranzuführen. Wo eine Belehrung über das Zeitalter des Schriftstellers, über die Abfassungszeit des Schriftwerkes, über den in demselben behandelten Gegenstand (z. B. über den Anlaß einer Ciceronischen Rede) nicht zu entbehren ist, da soll dieselbe möglichst bündig und bestimmt ohne weitere Abschweifungen auf das gesammte vorliegende Gebiet gegeben werden; ausführlichere Betrachtungen dieser Art können an geeigneter Stelle eingeschoben oder besser noch zu einer Aufgabe für die Schüler selbst umgestaltet werden. Denn die oberen Klassen pflegen doch zwei Schülergenerationen zu umfassen, die eben versetzten und diejenigen, welche schon einige Zeit der Klasse angehört haben. Hat nun der neuversetzte Schüler durch die Uebersetzung einiger Abschnitte, z. B. einiger Gedichte des Horaz oder des Proömiums einer Rede, wenigstens eine vorläufige Anschauung des Schriftstellers gewonnen, so beauftrage der Lehrer einen oder mehrere der älteren Zöglinge in der nächsten Stunde über das Leben, die litterarische oder politische Thätigkeit des Schriftstellers, die zu seinem Verständnis erforderlichen Gegenstände aus den Antiquitäten, der Mythologie, der Geschichte u. s. w. zusammenhängend vorzutragen und gebe ihnen hierzu, sofern der frühere Unterricht nicht ausreicht, die angemessenen Hilfsmittel. Meistens findet sich das nöthige in den gedruckten Einleitungen, welche jetzt den Ausgaben der Schriftwerke in allzu wortreicher Ausführlichkeit vorangeschickt zu werden pflegen. Durch dieses Verfahren werden die Schüler zur Selbstthätigkeit angeregt und zur Sammlung ihrer Kenntnisse angehalten, sie lernen einen reicheren Stoff aus Büchern in klare Ergebnisse zusammenzuziehen und üben sich zugleich in zusammenhängender Redeweise; der Lehrer hat aber Anlaß genug das unvollkommene zu verbessern und zu ergänzen und durch angemessene Fragen auch die übrigen Schüler zu beteiligen. Dagegen gehören die Inhaltsübersichten, Erörterungen über den sachlichen Zusammenhang des Schriftwerks, kurz alles, was sich erst aus seiner Lectüre ergiebt, lediglich an den Schluß derselben; durch Voraussschickung derartiger Erörterungen wird die frische Teilnahme der Schüler nicht angeregt sondern abgeschwächt und, was wichtiger ist, sie verlieren den geistigen Gewinn der eigenen Anstrengung, welche sie selbst auf die Auffassung dieser Sachen verwenden sollen. Alles dieses ist wie gesagt bis zum Schluß der Erklärung zu versparen und hier als besonders geeigneter Stoff für die Wider-

holungen zu verwerthen. Ob auch in der Secunda und Prima anfänglich und für wenige Abschnitte eine gemeinschaftliche Vorbereitung von Lehrer und Schüler erforderlich ist oder ob dieselbe schon der selbständigen Thätigkeit der letzteren überlassen werden darf, das hängt von der größeren oder geringeren Schwierigkeit des vorliegenden Schriftstellers, zuweilen auch von dem wechselnden Bildungsstande der Klasse ab. Bei den meisten lateinischen Schriftwerken wird man von der präparatorischen Anleitung des Lehrers absehen können, für Horaz wird sie sich indes sehr förderlich erweisen.

Ueber den Umfang der innerhalb eines Halbjahrs zu erledigenden Lectüre läßt sich etwas schlechthin bestimmtes bei der Mannigfaltigkeit der Schriftsteller nicht festsetzen; im allgemeinen wird der Gesichtspunkt festzuhalten sein, daß unbeschadet der Gründlichkeit der Erklärung den Schülern ein möglichst reicher Stoff zugeführt werden soll. In der Secunda nur ein Buch der Vergilischen Aeneis in einem Halbjahre zu lesen, eine Rede oder sonstige Schrift Ciceros durch mehrere Semester zu verschleppen, im Livius oder Tacitus so langsam fortzuschreiten, daß sich dem Schüler eine Gesammtauffassung der geschilderten Personen und Zustände nicht unmittelbar aus der Lectüre ergiebt, ist ein Unfug, der zwar in neuerer Zeit mehr und mehr geschwunden aber immer noch nicht genügend abgestellt ist. Daß von Horaz sämmtliche Oden und einige Epoden, Satiren und Episteln innerhalb des zweijährigen Lehrgangs der Prima übersetzt werden können und sollen, ist schon oben bemerkt (§ 105); aber auch im einzelnen ist hier soviel als möglich die Rücksicht zu beobachten, daß eine Ode nicht auf zwei oder gar mehr Lehrstunden verteilt werde, weil hierdurch die Auffassung der Gedichtseinheit sehr erschwert und dem Schüler eine Stetigkeit der Betrachtung und des Interesses zugemuthet wird, welche man von ihm nicht wol erwarten kann.

Beim Uebersetzen soll der Lehrer den Schüler aus den im § 90 entwickelten Gründen möglichst wenig unterbrechen und die nöthigen Verbesserungen erst am Schluß des übersetzten Abschnitts entweder selbst geben oder durch Fragen ermitteln. Die Uebersetzung soll bestimmt und treu sein und sich im Ausdruck, der Satzform und der Wortstellung, soweit dies bei der Verschiedenheit beider Sprachidiome angeht, an das Original anschließen. Wortreiche Umschreibungen, die Verwendung mehrerer Worte, wo eines genügt, unklare und schiefe Ausdrücke sind zu vermeiden; für manche widerkehrende Wendungen und Begriffe namentlich bei technischen Benennungen, aber auch bei philosophischen Erörterungen sind die angemessensten Bezeichnungen ein für allemal zu ermitteln und soweit es die Natur beider Sprachen erlaubt immer wider anzuwenden. Was von der

möglichsten Beibehaltung der Wortstellung gesagt ist, gilt namentlich von der emphatischen und der dichterischen Redeweise; derselbe Grund, welcher den Schriftsteller veranlaßte ein bestimmtes Wort an den Anfang oder an den Schluß eines Satzes zu stellen, hat auch für die Uebersetzung seine Giltigkeit. Daß es sich hierbei nicht darum handelt, der Muttersprache durch undeutsche oder wenigstens gezwungene Wortfolge Gewalt anzuthun, versteht sich von selbst. Neben dieser Treue und Angemessenheit soll aber die Uebersetzung geschmackvoll sein; ein in dieser Hinsicht taktvoll gewählter Ausdruck zündet bei den Schülern und hilft mehr zum Verständnis als wortreiche Erklärungen, Geschmacklosigkeit aber verletzt und hindert die Ausbildung der Phantasie. Wenn z. B. in dem schönen Frühlingsliede des Horaz (I. 4) solvitur durch „es wird gelöst" und quatiunt durch „stampfen" übersetzt wird, wie man dies leider oft hört, so ist dies geschmackswidrig und beeinträchtigt auch das Verständnis der Schilderung; denn der Winter wird nicht gelöst, sondern er löst sich oder schmilzt unter dem lieblichen Wechsel des Frühlings, und daß anmuthvolle Grazien die Erde stampfen, ist lächerlich und beleidigend zugleich. Es ist vielleicht nicht durchgängig erforderlich, daß jeder Abschnitt in der nächstfolgenden Stunde nochmals übersetzt werde, aber es ist sehr räthlich ihn in derselben Stunde sofort nach der Erklärung in fließendem und gutem Ausdruck widerholen zu lassen, damit der Schüler den Eindruck des Originals und der wolgelungenen Uebersetzung als ein befriedigendes und anregendes Unterrichtsergebnis mit nach Hause nehme. Wirklich schöne Stellen soll der Lehrer nicht zuerst durch Stümper übersetzen lassen, weil ihr Ungeschick der ganzen Klasse den Genuß verleidet, sondern er soll hierzu die besten Schüler aufrufen, von denen eine gelungene Leistung zu erwarten ist; bei der Widerholung müssen natürlich jene um so mehr berücksichtigt werden.

Die Erklärung verfolgt den Zweck die Schüler in der Sprache und in der Gedankenbewegung des Schriftstellers heimisch zu machen; hierauf ist alles zu berechnen und alle für den nächsten Zweck unnützen Excurse sind zu beseitigen. Insbesondere ist die Unsitte das Schriftwerk nur oder vorwiegend zur Widerholung und Erweiterung der Grammatik zu benutzen streng zu meiden. Zu sprachlichen Bemerkungen, welche für das eindringende Verständnis des Schriftstellers erforderlich sind, findet sich schon Anlaß genug; der Periodenbau und die Satzverbindung, die Wortstellung und die Phraseologie desselben wollen genau beachtet sein, um ihn in seiner Eigentümlichkeit zu erfassen und für den Vergleich mit andern wie mit der Muttersprache das richtige Maß und Licht zu gewinnen. Wie wesentlich sich die Perioden bei Cicero und Livius unterscheiden, muß auch dem Secundaner klar werden; der Unterschied zwischen Cicero und Tacitus in

der Breite oder Knappheit des Ausdrucks, in der syntaktischen Wortfügung und der eigentümlichen Rhetorik eines jeden*) soll in der Prima nicht nur thatsächlich hervorgehoben sondern durch den klaren aber vorsichtig begrenzten Hinweis auf den Charakter beider Schriftsteller, auf die geschichtliche Entwickelung der Sprache und die allgemeinen Bedingungen dieser Entwickelung erläutert werden. Der Schüler wird dann ein Verständnis dafür gewinnen, daß die Abweichungen des taciteischen Sprachgebrauchs von der sogenannten normalen Syntax, der seltenere Gebrauch der Präpositionen, der häufigere des Conjunctivs nicht als Fehler gelten dürfen sondern in der geistigen Eigentümlichkeit und den Erlebnissen des Tacitus, ja in dem allgemeinen Zustande der damaligen Geisteswelt völlig begründet wenn auch in den Schreibeübungen nicht nachzuahmen sind. Wird die Sprache des Schriftstellers in dieser eingänglichen und immerhin umfänglichen aber zugleich einheitlichen Weise betrachtet, läßt der Lehrer, wie er soll, aus den zahlreichen Eigentümlichkeiten des Horazischen Sprachgebrauchs die wichtigeren, z. B. die Verbindung der Adjectiva unvollständigen Begriffs nescius, indoctus, praesens u. a. mit dem Infinitiv statt mit dem Gerundium, den Ausdruck der Negation durch ein Verbum (C. I. 9, 13; II. 2, 7; II. 4, 22; II. 16, 26; III. 8, 26 u. a.), den Singular des Verbums nach mehreren Subjecten (I. 3, 3; II. 16, 10; II. 13, 38; III. 6, 10; III. 11, 18), die Verstellung mancher Verbindungspartikeln (II. 7, 25; II. 17, 16; II. 19, 28), den Gebrauch von usque, utcunque, quandoque und ähnliches der Art von den Schülern beobachten und unter allgemeinere Gesichtspunkte sammeln, so wird sich hieraus eine Gesamtanschauung von der sprachlichen Eigentümlichkeit des Schriftstellers und durch dieselbe ein bleibender Fortschritt in der Sprachbildung der Schüler ergeben, welcher widerum auf das Verständnis der Schriftwerke günstig zurückwirkt. Dasselbe Verfahren, verbunden mit klarer Sonderung der Bedeutungen, wird auf die Prosaiker angewandt nicht nur die Fertigkeit und Sicherheit des Uebersetzens fördern sondern auch den schriftlichen Arbeiten die beste Unterstützung gewähren. Wie der Römer den concreten Ausdruck für die Abstracta setze, weshalb er zweier scheinbarer Synonyma bedürfe, um einen Begriff auszudrücken, wann und wie er das Substantiv statt des deutschen Adjectivs wähle, wie er die Nebenbestimmungen, welche im Deutschen coordiniert auftreten, in die Periode einfüge, alles dieses und ähnliches läßt sich leicht kenntlich machen und zur Einsicht in den Schriftsteller wie in den Charakter der Sprache verwenden; die Verwerthung für die Stilübungen ergiebt sich

*) Vergl. hierfür den inhaltreichen Aufsatz von Mützell über die Germania des Tacitus in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1847, Heft I. S. 74—98.

dann von selbst. Zu jener scharfen Unterscheidung der Begriffe gehört allerdings auch die Synonymik; Wörter, die wirklich etwas verschiedenes bedeuten, wie mens, animus, ingenium, oder litterae, ars, disciplina, doctrina, oder wie relinquere und deserere u. a., oder deren verschiedener Gebrauch sich aus ihrer Etymologie ableiten läßt, wie bei accidere, contingere, evenire, müssen klar auseinander gehalten werden, während solche Sonderungen, welche in dem Sprachgebrauch sich nicht genügend ausgedrückt finden, nur den lebendigen Leib der Sprache abtödten und deshalb, wie schon gesagt (§ 104), als ein müßiges und jedesfalls unpädagogisches Spiel des Scharfsinns unterbleiben müssen. Wird die sprachliche Erklärung der Schriftsteller in dieser Weise gehandhabt, so gewinnt der Lehrer eine genügende und concrete Unterlage für seine stilistischen Anweisungen und der Schüler entnimmt aus der Lectüre eine reiche und wolverstandene Phraseologie, welche für ihn um so werthvoller ist, je mehr er sie durch eigene und lebendige Beobachtung gesammelt hat.

Auch die sachliche Erklärung ist auf dasjenige zu beschränken, wozu das Schriftwerk unmittelbar auffordert; wird dieses ordentlich ausgebeutet und bei geeigneten Gelegenheiten in klarem Vergleich zusammengestellt, so wird dem realen Bildungsgehalt der Schriftsteller die nöthige Frucht abgewonnen, ohne daß weitläufige Abschweifungen in das Gebiet der Antiquitäten oder anderer Zweige der Altertumswissenschaften erforderlich sind. Jene Zusammenstellungen eignen sich ganz besonders zu Aufgaben für die Widerholung; die Ausdrücke, welche die Kriegsführung, die Rechtspflege, die Gesetzgebung, das häusliche Leben und anderes betreffen, sind von dem Lehrer bei der Lectüre mit leichter Betonung hervorzuheben, auch wo es nöthig ist unter einander zu verbinden, um sodann nach Beendigung des Schriftwerks nochmals in sachlicher Ordnung vorgeführt und zu einem Gesammtbilde verwoben zu werden. Kommt es demnach bei solchen Erklärungen wesentlich darauf an, das einzelne Wissenswürdige in seinem lebendigen Gebrauch auffassen zu lassen und durch Herstellung des Zusammenhanges zu erläutern und zu befestigen, so tritt dieser Gesichtspunkt für den Inhalt des Schriftstellers noch mehr und zwar von selbst in den Vordergrund. Neben und über allem einzelnen soll der Schüler den Inhalt selbst verstehen, den Gedankengang des Schriftstellers verfolgen, seine Absicht und die zur Erreichung derselben aufgewendeten Mittel in Betracht ziehen und hierdurch zu einem begründeten Urteil über denselben gelangen. Es handelt sich also um den Zweck und die Anordnung einer Rede, eines Gedichts, einer philosophischen Erörterung, um die Verknüpfung der einzelnen Teile, um die Beweisführung oder die Art der Schilderung, endlich um den Abschluß des Werks, und es handelt sich um alles dieses um so mehr, als

die Alten bekanntlich auf die künstlerische Ausstattung und Vollendung ihrer Schriften einen besonderen Fleiß verwendet haben. Auf welche Weise und in welcher Stärke diese verschiedenen Momente des Inhalts klar zu machen sind, das muß sich aus der Beschaffenheit der Schrift abnehmen lassen; im allgemeinen sei nur soviel bemerkt, daß die wortreichen Erörterungen während der Lectüre hierzu nichts beitragen sondern eher schaden, daß es genügt bei den geeigneten Einschnitten auf Einteilung Fortgang und Verknüpfung der Rede oder des Gedichts kurz hinzuweisen und daß auch hier dasjenige Verfahren das beste ist, welches den Schüler selbst sehen und wahrnehmen lehrt. Am Schluß der Lectüre ist dagegen das ganze nochmals einheitlich zusammenzufassen oder besser noch durch die Schüler selbst entwickeln zu lassen; die Widerholung hat das einzelne in das rechte Verhältnis zu der gesammten Composition zu stellen und zu Vergleichungen anzuregen, welche für das Verständnis des Schriftstellers wie für die allgemeine Bildung der Schüler gleich fruchtbar werden müssen. Bei einer Rede oder einem Dialog ergiebt sich hierfür der richtige Weg von selbst; wie betreffs des Horaz zu verfahren sei, ist oben (§ 91) erörtert und die geschichtliche Darstellung gruppiert sich im wesentlichen um hervorragende Personen Handlungen oder Zustände, deren Schilderung sich in bestimmten Abschnitten vollzieht und für die Erfassung des Inhalts die nöthigen Gesichtspunkte an die Hand giebt. Ist auf diese Weise das Schriftwerk zum Verständnis gebracht, so wird auch der Schüler zu einem Urteil über den Werth des Verfassers und über sein Verhältnis zu seiner Zeit soweit befähigt sein, als seine allgemeine Bildungsstufe es gestattet; er wird gelernt haben dieses Urteil aus der lebendigen Entwickelung des Schriftstellers, aus seinen Anlagen und der besonderen Aufgabe seines Lebens zu begründen. Sein Urteil wird also ein sachliches und ein bleibendes sein, denn es ist mit seinen inneren Erlebnissen und seiner eigenen Bildung verwachsen; es wird auf lebendigen Anschauungen beruhen und deshalb ein billiges sein, so daß er nicht leicht in den Irrtum verfällt nach schwankenden Gesichtspunkten und vorgefaßten modernen Meinungen über diejenigen hochmüthig abzusprechen, die er in ihrer Zeit und von ihren Mitbürgern so hochgeachtet gesehen hat. Beiläufig mag bemerkt sein, daß sich aus einer derartigen Behandlung der Schriftsteller ein reicher und um so geeigneterer Stoff für deutsche und lateinische Aufsätze ergiebt, je mehr der Schüler hier seine eigene Wahrnehmung verwerthen kann und je weniger er auf das unverstandene Nachsprechen fremder Urteile angewiesen ist. Und wenn ferner bei den Widerholungen der reale Bildungsgehalt der Schriftsteller nochmals übersichtlich zusammengefaßt wird, so gewinnt der Schüler auch eine sachliche Kenntnis des Altertums, welche jede besondere

Behandlung der Antiquitäten u. s. w. überflüssig macht. Soweit als angänglich wird es aber am zweckmäßigsten sein, daß der Lehrer die Schüler veranlaßt, jenen Stoff in selbständigen Vorträgen zu widerholen.

Um zu solcher Erklärungsweise gerüstet zu sein, hat der Lehrer bei seiner eigenen Vorbereitung schon klar auszuwählen, was er und in welcher Weise und Ausdehnung er dasselbe berühren will. Daß er hierzu seinen Schriftsteller genau kennen, daß er das vorliegende Schriftwerk vorher aufmerksam und in seinem Zusammenhange gelesen und nach den einzelnen berührten Seiten erwogen haben müsse, sollte eigentlich keiner Bemerkung bedürfen. Nichts ist armseliger, als wenn der Lehrer Stunde für Stunde seine eben erworbenen Kenntnisse wider zu verausgaben gezwungen ist; von einer freien Beherrschung des Lehrstoffs wie der Schüler kann bei einer solchen eigenen Gebundenheit nicht die Rede sein. Also er soll gestützt auf seine eingängliche Kenntnis des Schriftstellers zuvor feststellen, was er erläutern will, an welchem Ort, in welchem Zusammenhange, und endlich welches Wissensmaterial er sonst hierbei zu verwerthen hat. Hiermit hat er den allgemeinen Gang für sein Verfahren bestimmt; durch welche besonderen Bemerkungen er denselben zu begleiten und zu unterstützen hat, das lehren ihn die Antworten seiner Schüler; um diese zu berichtigen und in geschickter Weise leiten zu können, muß er eben Herr des ganzen sein. Genaue methodische Vorbereitung von der Wahl des guten deutschen Ausdrucks an und durch die einzelnen Schwierigkeiten hindurch bis zur Gesammtübersicht über das ganze Werk, das ist die unerläßliche Bedingung für eine gute Erklärung.

Eine eingehendere kritische Behandlung des Textes bleibt von dem Schulunterricht ausgeschlossen; die Entscheidung kritischer Fragen ist eine Aufgabe für die geübten Jünger der Wissenschaft und erfordert mehr Sach- und Sprachkenntnis, als selbst am Schluß des Schulunterrichts geschweige denn während desselben vorausgesetzt werden darf. Ueberdies verkürzen kritische Erörterungen die kostbare Zeit, welche angemessener und fruchtbarer für andere Zwecke verwerthet werden kann. Sofern also die Textvarianten nicht einen erheblich verschiedenen Sinn geben, sofern sie nicht für das Verständnis und die Beurteilung des Schriftstellers von wirklichem Belang sind und sofern die richtige Wahl unter ihnen nicht auf sichere und selbst für den Schüler faßbare Gründe zurückgeführt werden kann, sind dieselben einer näheren Untersuchung nicht zu unterziehen sondern eher als Zufälligkeiten zu behandeln, die man sich eben bei der Natur der Ueberlieferung gefallen lassen müsse. Läßt sich dagegen die Entscheidung mit Sicherheit oder doch großer Wahrscheinlichkeit in einer Weise treffen, die auch dem Schüler einleuchten muß, und wird der Sinn je nach der Wahl der Lesart

wesentlich ein anderer, so können kurze und möglichst klare kritische Erwägungen allerdings dazu dienen das Nachdenken und das Sprachgefühl der Schüler zu schärfen und in dieser Beschränkung sind sie nicht zu verwerfen. Natürlich gilt auch hier, daß der Lehrer die Frage zuvor genau erwogen und sein eigenes Urteil festgestellt haben muß, was ihn nicht hindert sondern vielmehr gerade befähigt, die Schüler selbst zur Auffindung der Entscheidung anzuleiten.

Eine so gründliche und allseitige Behandlung des Schriftstellers, welche sich zugleich weder in Einzelheiten verliert noch die Lectüre selbst durch die Masse der Erklärung ungebührlich beschränkt, wird sicher die beste Ausbildung im Verstehen und Uebersetzen gewähren. Es ist neuerdings mehrfach der Vorschlag gemacht,*) die augenscheinlich ungenügende Fertigkeit vieler Schüler im Verständnis der Schriftwerke durch extemporiertes Uebersetzen zu heben. Es ist nicht einzusehen, welcher wahre Nutzen hieraus erwachsen soll. Ein oberflächliches Verständnis und ein leidlich rasches aber ungenaues Uebersetzen ohne gute Wahl des Ausdrucks mag vielleicht hierdurch gefördert werden; das heißt aber, der wahre Unterrichtszweck würde hiermit verfehlt und den Schülern ein unzweifelhafter Schade zugefügt werden. Der Grundsatz der Alten über das Schreiben**) gilt auch für das Lesen und ist der Schüler im guten und genauen Uebersetzen angemessen gefördert, so mag ihm gelegentlich auch ein Stück vorgelegt werden, auf welches er sich nicht vorbereitet hat; er wird hierdurch Gelegenheit erhalten, den Grad der erlangten Kraft und Fertigkeit abzumessen. Eine andere Frage ist aber, ob nicht zu Zeiten ein Schriftwerk mit den Schülern cursorisch zu lesen ist. Eignet sich dasselbe nach seiner Natur, insbesondere nach seiner leichten Uebersichtlichkeit hierzu, so kann diese Art der Lectüre, namentlich wo sich vor dem Schluß des Cursus Zeit zu derselben findet, allerdings mit Nutzen eintreten; allein auch hierzu bedarf es einer angemessenen Vorbereitung der Schüler und immer wird sich der Lehrer durch zweckmäßige Fragen überzeugen müssen, daß die Schüler diese Vorbereitung nicht an der Hand einer gedruckten Uebersetzung vorgenommen haben.

Daß der Schulunterricht nicht ausreicht, um den Schülern die genügende Fertigkeit im Uebersetzen zu verschaffen, und in welcher Weise hierzu die Privatlectüre mitwirken soll, wird weiter unten erörtert werden. Für dieses Privatstudium können die Schüler Ausgaben der Schriftsteller mit

*) So unter andern auf der ersten Posener Directorenconferenz; vergl. die Verhandlungen derselben S. 18. Doch hat auch dort Enger sich gegen diese Maßregel erklärt, S. 32.

**) Cito scribendo non fit, ut bene scribamus; bene scribendo, ut cito scribamus.

Anmerkungen mit Vorteil benutzen; dieselben werden die sonst allezeit bereite Hilfe des Lehrers ersetzen. Für den Schulunterricht sind aber solche Ausgaben im allgemeinen zu verwerfen, so sehr sie auch jetzt im Schwange sind. Entweder werden die Anmerkungen von den Schülern nicht gelesen und in diesem allerdings häufigeren Falle sind sie wenigstens unschädlich wenn auch völlig unnütz, oder der Schüler benutzt dieselben um sich aus einer augenblicklichen Verlegenheit zu helfen und das Nachdenken zu ersparen und dann liegt der Schaden auf der Hand. Hierzu kommt noch, daß derartige Bearbeitungen dem wirklichen Bedürfnis selten angemessen sind, auch nicht wol angemessen sein können; denn dieses Bedürfnis wechselt je nach dem Bildungsstande der Klasse, welcher keineswegs in allen Jahrgängen derselbe ist, und noch mehr der Schüler, deren Fassungskraft und Kenntnisse auch innerhalb desselben Jahrgangs selbstverständlich sehr verschieden sind. Dieser Uebelstand zeigt sich selbst bei den besseren Ausgaben dieser Gattung, welche im allgemeinen mit pädagogischer Einsicht und in liebevoller Würdigung dessen gearbeitet sind, was der Jugend Noth thut; leider fehlt es aber auch an solchen nicht, welche sich von den sogenannten Eselsbrücken nicht wesentlich unterscheiden oder welche gar durch ihre modernen und selbst frivolen Bemerkungen die keusche Auffassung des alten Schriftwerks geradezu beschädigen und hintertreiben. Ein einfacher und möglichst correcter, dazu gut gedruckter Text ist für den Schulunterricht das beste und völlig ausreichende Hilfsmittel, allenfalls daß für die lyrischen Dichtungen noch eine Uebersicht der Versmaße hinzugefügt werden mag; das übrige soll die Umsicht des Lehrers und der nachdenkende Fleiß der Schüler hinzufügen.

§ 109.

Wird in dieser Weise der Schriftsteller in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt, so bietet seine sprachliche Erklärung nicht nur den geeigneten Anhalt und Stoff sondern auch was wichtiger ist die einheitliche Grundlage für die stilistische Bildung der Schüler. Denn sie sollen ihm nicht blos den erforderlichen Wort- und Phrasenschatz entnehmen, wozu ohnedies weder ein Schriftsteller noch die Schullectüre überhaupt ausreichen würde, sondern sie haben an ihm ein Vorbild, an welchem sie die Gesetze der Darstellung in lebendiger Wirksamkeit anschauen und in ihren eigenen Versuchen anwenden lernen. Als ein solches durchgreifendes Muster kann aber nur *ein* Schriftsteller gelten. Die Meister der Sprache mögen und werden mit kluger Auswahl auf Grund ihrer schon gewonnenen Fertigkeit benutzen, was die römische Litteratur überhaupt oder doch das klassische Zeitalter

derselben an Ausdruck und an Darstellungsmitteln bietet; allein die Schüler sind an einem einheitlichen Muster zu erziehen und auf dieses immer wider zurückzuweisen. Es ist ohnehin für den Anfänger eine überaus schwierige wiewol für unsere Gymnasien unerläßliche Aufgabe, auch nur eine Stilgattung der fremden Sprache mit ihren reichen Erscheinungen und Mitteln so weit und so klar aufzufassen, daß sie sich nachahmend und nachbildend in derselben versuchen können; will man diese Aufgabe noch dadurch erschweren, daß man verschiedene Muster in und durch einander schiebt, so muß vor den Augen der Schüler ein unklares Bild entstehen, welches sie nicht einmal klar wahrnehmen geschweige denn in ihren Arbeiten ausprägen und befolgen können. Dieser eine Schriftsteller kann aber nur Cicero sein, wofür die Gründe dem einigermaßen kundigen Philologen nicht weiter entwickelt zu werden brauchen. Hierbei handelt es sich nicht um einen übertriebenen Purismus oder um eine künstliche Einseitigkeit; da bei Cicero sich nicht alle Seiten des antiken Lebens behandelt finden, so versteht es sich, daß wie in der Lectüre so für das Schreiben andere und zwar die früher erwähnten Schriftsteller in Prosa und Poesie von ihrem Wortvorrath und ihrer Wortfügung hergeben müssen. Für die Behandlung geschichtlicher Stoffe wird der Schüler vieles aus Livius zu entnehmen haben, und an eben diesem wie an den Dichtern hat er die sinnliche Lebendigkeit und die Proprietät des Ausdrucks zu lernen und sein lexikalisches Wissen zu mehren. Aber die großen und durchgreifenden Gesetze der Darstellung, den allgemeinen Gegensatz zwischen römischer und deutscher Sprache, den angemessenen Ausdruck und die Entwickelung der Begriffe, den Periodenbau, die Wortstellung und Satzverbindung kann er nur an dem einen Schriftsteller erlernen, welcher in diesem Bezuge das Römertum am reinsten, am vollendetsten und eben deshalb auch am wahrnehmbarsten ausprägt, und nur auf solchem Wege wird er an diejenige Eleganz im strengen Wortsinne gewöhnt werden, welche dem unklaren Gemisch der Sprachmittel entgegentritt und durch die Vorzeichnung eines einfachen und einheitlichen Stils nicht nur zur sicheren Auffassung der fremden Sprache sondern zur sprachlichen Bildung überhaupt nothwendig ist.*)

Um dieses für die beiden oberen Klassen genauer zu gliedern und auszuführen, so wird also zunächst vorausgesetzt, daß der Lehrer bei der sprachlichen Erklärung des Cicero in Secunda den Bau der Periode, das Verhältnis und die Stellung ihrer einzelnen Teile, die Subordinierung

*) Vergl. hierüber wie über andere demnächst zu berührende Punkte den vortrefflichen Aufsatz eines ungenannten Gymnasialdirectors in Langbeins pädag. Archiv, 1861 S. 47—64 „Wie kann dem Lateinschreiben wider aufgeholfen werden?"

solcher Satz- und Gedankenglieder, welche im Deutschen in parataktischer Fügung auftreten, an einzelnen geeigneten Mustern hervorgehoben und erläutert habe. Diesen Mustersätzen sind in dem Text der Exercitien und Extemporalien ähnliche nachzubilden, wo möglich so daß der Schüler an das Vorbild unmittelbar erinnert werde, und jedesfalls ist dasselbe bei der Beurteilung der Arbeiten in das Gedächtnis zurück zu rufen. Um nur ein Beispiel anzuführen, wie ein derartiges Verfahren fruchtbar und mannigfach gemacht werden kann, so werden solche Gedanken, welche sich gegenseitig beschränken und bedingen, im Deutschen häufig in coordinierten Sätzen mit zwar und aber ausgedrückt, wogegen der Lateiner sich periodischer Bildungen mit einer Concessivpartikel, mit ita ut u. s. w. bedient. Hat nun der Lehrer eine derartige Concessivperiode des Cicero (z. B. de off. I. 1; pro Milon. 1) bei dem Uebersetzen in coordinierte Sätze auflösen lassen, so wird er bei den schriftlichen Uebungen den umgekehrten Weg einzuschlagen haben; er gewinnt hierdurch nicht nur die Nachahmung eines einzelnen Musters sondern zugleich den Anlaß den einzelnen Fall zu einer Regel umzugestalten. Dasselbe Verfahren läßt sich natürlich bei den Caussal- Temporal- Consecutiv- und Finalperioden in reichster Fülle anwenden. Mit der Periodenbildung stehen die Regeln über die Wortstellung in unmittelbarer Verbindung, mittelbar auch diejenigen über die Satzverbindung, wiewol dieser Teil der Stilistik eine genauere Beachtung erst in Prima verdient. Aber nach der Secunda gehört auch in weiterer Fortführung und gelegentlicher Zusammenfassung früher begonnener Uebungen die Unterweisung in den Latinismen, sofern dieselben über Einzelheiten hinausgehen und sich auf den angemessenen lateinischen Ausdruck deutscher Begriffe, z. B. der Abstracta durch Concreta, des in gleichem Sinne üblichen Plurals für den Singular, des bezeichnenden Teils für das ganze und dergl. beziehen.*) Diese Unterweisung soll gelegentlich sein und stets an die lebendige Anschauung des Schriftstellers anknüpfen. Wird sie dagegen zu einem theoretischen System umgearbeitet und erweitert, so verliert sie abgesehen von dem Zeitaufwand nicht nur ihre lebendige Wirkung sondern verleitet auch zu einer künstlichen Schärfe der Unterscheidungen, welche das kaum angefachte Productionsvermögen der Schüler in unnatürliche Banden schlägt und abtödtet und mit Recht als ein schweres Hemnis der Fortschritte im Lateinschreiben bezeichnet worden ist. Derartige Untersuchungen, wie sie neuerdings mehrfach in allzufeiner Zuspitzung angestellt sind, kommen bis zu einem gewissen Grade dem professionellen Philologen und Kenner

*) Vergl. die Topik in Nägelsbachs lateinischer Stilistik und Krause Bemerkungen zum lateinischen Stil (Programm des Gymn. in Hohenstein, 1857).

der lateinischen Sprache, also auch dem Lehrer zu gute, allein von dem Schulunterricht sind sie auszuschließen. Hält man es aber für gerathen, die Eigenthümlichkeit der deutschen und der lateinischen Ausdrucksweise einmal in allgemeinerer Weise einander gegenüber zu stellen, so darf dies erst in Prima geschehen; hierfür bieten die durchgreifenden Kategorieen, welche Hand in seinem Lehrbuch des lateinischen Stils mit großer Klarheit aufgestellt hat, immer noch die beste Grundlage.

In Prima ist und zwar widerum stets an der Hand der betreffenden Schriften Ciceros das stilistische Pensum der Secunda zu ergänzen, daneben aber der Gebrauch der Tropen und Redefiguren zu veranschaulichen. Ein gut gewähltes und richtig erläutertes Beispiel reicht hin, um die Anwendung von quid-quod und ähnlicher rhetorischer Kunstmittel oder von dem Chiasmus in der Wortstellung deutlich zu machen und zur Nachahmung zu reizen; bei rein theoretischer Anweisung bleibt der Schüler verlegen und unbehilflich. Wie sich aber die großen Bestandteile der Darstellung, die Einleitung Exposition Beweisführung und der Schluß nebst den etwanigen Digressionen zu gruppieren und an einander zu reihen haben, welche Stellung und Ausdehnung jedem dieser Teile zukommt, und was sonst dieser Art für die freieren Aufsätze der Schüler nöthig ist, das wird ebenso am besten an dem lebendigen Muster einer Rede oder einer philosophischen Schrift Ciceros dargethan. Der Lehrer hat nur dafür Sorge zu tragen, daß die nächsten Aufgaben dem Schüler Gelegenheit zur Nachbildung des eben angeschauten Musters geben; er wird sich aber hüten müssen, dasjenige als allgemeingiltig zu bezeichnen, was nur unter bestimmten Bedingungen sich als wirksam und zweckentsprechend erwiesen hat. Zu der allgemeinen Farbe der Darstellung gehört allerdings der besondere Gebrauch des Präsens oder des Infinitiv in der Erzählung und der Schüler wird schon durch eine gute Uebersetzung auf die Art ihrer Anwendbarkeit aufmerksam werden; dagegen sind seltnere Erscheinungen, z. B. die asyndetische Wortfolge, nur bei der Erklärung zu berühren und nicht etwa als besonders nachahmenswerth hinzustellen.

Zur Einübung der Stillehre dienen zunächst die Exercitien und Extemporalien, zwischen denen der Lehrer wöchentlich oder je nach dem Bedürfnis wechseln mag; es versteht sich nach dem gesagten, daß sie in der Regel zusammenhängende Stücke enthalten sollen, weil der Stil nur in solchen kenntlich wird. Dieselben sind aber mit um so größerer Sorgfalt zu behandeln, je mehr sie den Lehrer befähigen, die Schüler zu der Anwendung der erörterten Gesetze zu zwingen. Es ist also nicht wolgethan den Stoff derselben beliebig zu wählen und hierbei nur im allgemeinen den Standpunkt der Klasse einzuhalten; vielmehr muß in ihnen nicht nur eine Stufen-

folge vom leichten zum schweren sondern ein Anschluß an die vorgängigen stilistischen Bemerkungen überall sichtbar sein. Zu diesem Behufe empfiehlt es sich, daß der Lehrer zuerst ein Stück aussuche, welches nach seinem allgemeinen Charakter sei es nun in der Periodenbildung oder nach seiner rhetorischen Farbe oder nach einem anderen Gesichtspunkte der Lectüre wie dem bisher erörterten Pensum der Stillehre verwandt ist; er mag hierbei auch auf bestimmte grammatische Kapitel, z. B. auf die oratio obliqua, den Gebrauch der Tempora in Schilderungen und dergleichen zurückgehen. Diesen Stoff hat er aber so umzuarbeiten, daß die kurz zuvor erläuterten Stilregeln und gleicherweise die eben aus der Lectüre gewonnenen Phrasen in ihm zur Verwendung kommen müssen. Dies ist den Schülern zur Pflicht zu machen und nicht zu dulden, daß sie sich mit anderweitigen Ausdrucksformen oder mit Umschreibungen helfen; derartige Ausflucht=versuche müssen ihnen, wenn sie auch sonst grammatisch richtig sind, als Fehler angerechnet werden. Was sich außerdem an Ungenauigkeit vorfindet, ist bei der Zurückgabe hervorzuheben und hierbei auf das Muster zu verweisen, welches der Lehrer vor Augen gehabt hat und der Schüler gegenwärtig gehabt haben sollte. So schließt sich der Stoff der Schreibeübungen enge an die Lectüre und die Stillehre an und die Einheit und gegenseitige Unterstützung der verschiedenen Unterrichtsbestandteile wird gesichert. Glaubt aber der Lehrer nicht alle derartigen Uebungen in der beschriebenen Weise bearbeiten zu müssen oder mangelt es ihm hierzu an Zeit, so mag es gestattet sein, die Hälfte derselben, etwa die häuslichen Exercitia nach einem geeigneten Uebungsbuche, welches nur im allgemeinen dem Standpunkt der Klasse entspricht, anfertigen zu lassen, die Extemporalien dagegen als die energischere Uebung in der vorbezeichneten Art einzurichten. Woher der Stoff zu beiderlei Arbeiten zu nehmen sei, ob aus deutschen oder lateinischen Schriftstellern, darüber haben die Ansichten geschwankt. Es kann aber nicht wol bezweifelt werden, daß das ursprünglich lateinisch gedachte, wie es die Norm der lateinischen Darstellung von vorn herein an sich trägt, so auch zur Einübung desselben geeigneter ist, und eben hieraus erhellt auch, weshalb dasselbe den Schülern die minder schwierige Aufgabe bietet oder mit andern Worten weshalb es sie bequemer und methodischer an die lateinische Ausdrucksweise gewöhnt. Natürlich verdienen bei dieser Wahl die Alten selbst den Vorzug, vorausgesetzt daß sie mustergiltigen Stils sind oder demselben durch die besonnene Umformung des Lehrers angepaßt werden können; ein Stück aus Cicero wird immer der geeignetste Uebersetzungsstoff sein. Allein derartige Abschnitte, welche allen namhaft gemachten Anforderungen entsprechen, finden sich bei Cicero keineswegs in solcher Zahl um dem Bedürfnis zu genügen, und seine häufig zu diesem

Zweck benutzten Briefe können nur in beschränktem Maße empfohlen werden, da sie natürlich in ihrer Sprache und der ganzen Gedankenbewegung zu eigenartig sind, um die ruhig verlaufende sei es schildernde und erzählende oder erörternde Redeweise zu repräsentieren. Auf die Einübung dieser schlichteren und doch stilgerechteren Darstellungsform kommt es aber hauptsächlich an, da sie der Fassungskraft der Schüler näher liegt, die Umgestaltung nach bestimmten stilistischen Gesichtspunkten leichter gestattet und die Gesetze der Sprache in deutlicher Ausprägung an sich trägt. Deshalb sind die guten Neulateiner für unsern Zweck keineswegs zu verachten; sie sind sogar bei vorsichtiger Wahl und in der prüfenden und umformenden Hand des Lehrers für die Extemporalien besonders geeignet, wenn sie sich auf das Altertum beziehen.*) Deutsche Klassiker, etwa Schiller in seinen geschichtlichen Sachen oder Lessings Laokoon, in das Lateinische zu übersetzen ist eine zu schwierige Aufgabe, als daß sie selbst von den vorgeschritteneren Primanern gelöst werden könnte. Man mag am Schlusse des Cursus den Versuch machen, einen Abschnitt aus ihnen in das Lateinische zu übertragen, um die verschiedenen Darstellungsgesetze beider Sprachen klar und an einem Beispiele zu veranschaulichen, allein dies kann nur Frucht bringen, wenn es durch die gemeinschaftliche Arbeit von Lehrern und Schülern innerhalb des Unterrichts geschieht. Ueberweist dagegen der Lehrer diese Aufgabe lediglich der häuslichen Thätigkeit, so wird er mit wenigen Ausnahmen Arbeiten erhalten, welche mit unverhältnismäßiger Mühewaltung und doch ungeschickt oder, was noch schlimmer ist, mit unerlaubter Hilfe angefertigt sind.

§ 110.

In solchen streng geregelten Uebungen liegt die beste Vorbereitung für die freie Darstellung; ohne sie muß der lateinische Aufsatz als ein Product der baren Routine und mehr oder minder zufälliger Erinnerungen bei der Mehrzahl der Schüler ungenügend ausfallen. Aus den

*) Nägelsbach hat dies freilich kurzweg Unsinn genannt (Gymnasialpäd. S. 111), weil hierdurch die Kluft zwischen uns und dem Altertum recht geflissentlich erhalten werde. Und doch fordert er, daß der Lehrer selbst den größten Teil der Themen mache, entweder indem er selbst eine kleine Abhandlung schreibe oder deutsche Stoffe bearbeite. Da aber keineswegs alle Lehrer gleich Ruhnken und G. Hermann lateinisch zu schreiben vermögen, so folgt doch, daß die so bearbeiteten Themen noch weiter vom Altertum abstehen als die lateinisch geschriebenen und gedachten Abhandlungen der eben genannten und anderer Meister des lateinischen Stils. Von Muret mag man wegen seines oberflächlichen Inhalts immerhin absehen.

unbefriedigenden Ergebnissen erklären sich auch die Bedenken, welche man hier und da gegen die Anfertigung freier Aufsätze auf den Gymnasien erhoben hat; sie haben indes bei der Bedeutung derselben für das letzte Ziel des lateinischen Unterrichts nie Geltung gewinnen können und würden bei richtiger Methode überhaupt nicht laut geworden sein. Zu dieser Methode gehört aber, daß neben den solchergestalt eingerichteten Exercitien und Extemporalien auch andere Vorübungen und zwar von unten auf vorgenommen werden. Soweit dieselben in die unteren und mittleren Klassen fallen, sind sie schon bezeichnet: das Nachbilden und Umgestalten von Sätzen nach gegebenem Muster und zur Einprägung der syntaktischen Verhältnisse ist der erste aber nothwendige Versuch, um den Schüler von der Unbehilflichkeit in der selbständigen Handhabung der lateinischen Sprache zu befreien. Von Secunda ab ist hierbei der syntaktische Zweck durch den stilistischen zu ersetzen und dies geschieht durch die reichlich und bis nach Prima hinein geübte Imitation. Der Lehrer hat also einzelne Musterperioden aus Cicero, zum Teil auch aus Livius genau mit den Schülern zu analysieren und die Bedeutung ihrer einzelnen Glieder klar zu machen; sodann giebt er einen einfachen Gedanken, welcher die Erweiterung zu einer ähnlichen Periode gestattet, und läßt ihn zuerst unter seinen Augen und mit seiner steten Beihilfe, später aber in häuslicher Arbeit von den Schülern nach dem vorliegenden Muster umformen. Daß er anfänglich den Gedankenstoff selbst angebe, ist nothwendig, denn diese Uebung ist nicht leicht und muß, wenn sie fruchtbringend und anregend sein soll, von dem Lehrer reiflich überdacht und in bestimmte Bahnen geleitet werden. Die gelieferten Nachbildungen hat der Lehrer genau zu beurteilen und mit den Schülern durchzunehmen, hierbei jede Unebenheit zu verbessern und auf alle Hilfen aufmerksam zu machen, deren sie sich hätten bedienen sollen; zur Verminderung der beiderseitigen Arbeiten können die regelmäßigen Exercitia etwa in vier- bis sechswöchentlichen Zwischenräumen durch solche Imitationen ersetzt werden. Von den Imitationen wird gegenwärtig ein viel zu geringer und unregelmäßiger Gebrauch gemacht; es wird aber doch für keine andere Kunst bestritten, daß die Nachbildung der Muster der erste und unerläßliche Schritt zu freier Schöpfung ist, warum also dieses erprobte Mittel bei der Kunst der stilistischen Darstellung außer Augen setzen?

Selbständige Aufsätze können nur in den beiden oberen Klassen verlangt werden; es wird sogar gerathen sein, mit ihnen erst in der Obersecunda zu beginnen, während die untere Abteilung dieser Klasse sich nur mit Imitationen beschäftigt. Die Aufsätze aber bis Prima zu verschieben ist zweckwidrig, und daß dies jetzt noch so häufig geschieht, ist ein wesentlicher Grund des schließlichen Miserfolgs. Die schwierigeren und umfang-

reicheren Arbeiten der Prima müssen vielmehr durch einfache Aufgaben in der Secunda vorbereitet werden; kürzere Schilderungen und Erzählungen, für welche sich das Vorbild in der Lectüre findet und deren Stoff auch im wesentlichen aus einem lateinischen Schriftsteller entnommen werden soll, sind hier am Orte. So kann sich an die Erklärung des fünften bis siebenten Buchs des Livius eine Lebensbeschreibung des Camillus, an die catilinarischen Reden eine kurze Darstellung dieser Verschwörung, an die Rede de imp. Cn. Pomp. eine der Disposition nach ähnliche Schilderung des älteren oder jüngeren Scipio anschließen und ähnliche Stoffe werden sich dem Lehrer in ausreichender Zahl darbieten. Die ersten Arbeiten sind in der Klasse sorgfältig vorzubereiten, die Anordnung der Teile festzustellen und selbst die angemessenen Einleitungs- und Uebergangsformeln zu erörtern. Drei bis vier Aufsätze dieser Art genügen für die Secunda; es kommt vor allen Dingen darauf an, die anfängliche Scheu zu überwinden und die Schüler in die richtige Methode des Arbeitens einzuführen. Hierzu ist vor allem nöthig, daß man sie streng gegen die ursprünglich deutsche Abfassung der Aufsätze und ihre nachträgliche Uebersetzung in das lateinische warnt; ob dies trotz der Warnung geschehen, wird einer aufmerksamen Beurteilung nicht entgehen. Denn das Ziel ist allerdings, daß die Schüler angeleitet und gewöhnt werden, ihre Gedanken sogleich lateinisch zu fassen; findet dies auch nicht sofort Statt, so werden sie allmählich dazu vermocht und befähigt, wenn sie nur den einfachen Gedanken vor dem Niederschreiben lateinisch gestalten. Auch in Prima soll die Zahl der Aufsätze nicht allzu groß sein; eher ist darauf zu dringen, daß sie mit aller Sorgfalt und in einiger Ausführlichkeit gefertigt werden. Denn nach unseren früheren Erwägungen soll die schriftliche Darstellung hauptsächlich eine Frucht der gut geleiteten Lectüre sein; den Schülern muß also bis zu der nächsten Arbeit Zeit und Gelegenheit werden, um ihr sprachliches Wissen zu vermehren. Natürlich wird der Schüler auch durch das Schreiben selbst geübt, d. h. er wird in der zweckmäßigen Verwendung des schon erlernten gefördert, neuen Sprachstoff erhält er aber hierdurch nicht. Diesen Stoff soll er vielmehr aus der fortschreitenden Erklärung des Schriftstellers entnehmen, ohne den Zuwachs an solchem verfällt er leicht in eine halb mechanische und wenig anregende Handhabung stehender Formeln. Demnach genügen drei bis vier fleißig gearbeitete Aufsätze für das Halbjahr völlig, wozu indes für das letzte Schuljahr halbjährlich eine extemporale und unter Aufsicht gefertigte Arbeit treten sollte. Dies nicht etwa lediglich zur Vorbereitung für die schriftliche Abgangsprüfung, wiewol auch hierfür eine so unmittelbare Vorübung nicht zu unterschätzen ist, sondern mehr noch, um den Schüler in rascher Kraftanstrengung zu versuchen und um dem Lehrer einen

erfahrungsmäßig erprobten Maßstab für die Leistungsfähigkeit der Klasse zu gewähren. Ueberdies ist die Correctur der lateinischen Aufsätze zumal bei gefüllter Prima eine so bedeutende Last für den Lehrer, daß ihre übermäßige Ausdehnung nachteilig auf seine Arbeitskraft einwirken muß.

Rücksichtlich der Form des Aufsatzes thut der Lehrer am besten sich auf die Abhandlung zu beschränken, welche sich in geschichtlichen oder betrachtenden Erörterungen bewegt. Einzelne Schüler werden allerdings auch in der Rede oder der Chrie gelungenes leisten können; da es nicht unbedingt nöthig ist, daß alle dasselbe Thema und auf dieselbe Weise bearbeiten, so ist es immerhin gestattet, die befähigteren auch zu Versuchen in diesen beiden Formen zu veranlassen. Im ganzen ist indes die Rede zu schwierig und die Chrie zu künstlich, um als geeignete Aufgabe und wirkliche Förderung für alle oder auch nur für die Mehrzahl der Schüler benutzt werden zu können.*) Sind die Briefe des Cicero eifrig gelesen, so mag auch zur Abwechselung ein Thema in Briefform gestellt werden; allein abgesehen von den sprachlichen Eigentümlichkeiten dieser Gattung greift man mit dieser Wahl zu sehr in die Gegenwart ein, um sie anders als in den seltensten Fällen zulässig zu finden. Denn Abhandlungen in der Form eines Briefes sind schlechte Briefe und schlechte Abhandlungen; das Thema des Briefes müßte sich deshalb, um angemessen zu sein, doch vorwiegend auf dasjenige beziehen, was den Schreiber gegenwärtig und persönlich bewegt und dieses lateinisch zu erörtern ist eben zu schwierig und dem sonstigen Gange des Unterrichts zu fremd. Der Aufsatz soll sich also überwiegend in der Form der tractatio bewegen, für deren Behandlung der Lehrer in Seyfferts scholae latinae Th. I. ein vortreffliches Hilfsmittel besitzt.

Daß der Stoff der Aufsätze den Schülern hinlänglich bekannt und wo möglich aus dem Altertum entnommen sein müsse, ist eine allgemein anerkannte Forderung. Wenn deshalb das Thema auch eine allgemeine Sentenz sein soll, so thut man doch gut hierzu den Ausspruch eines alten Schriftstellers selbst zu nehmen; liegt der Inhalt des Thema innerhalb der antiken Anschauungsweise, so wird es für den Schüler um so leichter auch die Beweisführung und die Beispiele aus jener Welt zu entlehnen und mit der Verwandtschaft der Gedanken zugleich die Brücke zu dem richtigen sprachlichen Ausdruck zu finden. Denn weil hier eben die Auf-

*) Somit wird seine Geltung behalten, was Seyffert in den scholae latinae I. 191 gegen den Gebrauch der Chrie erinnert hat. Wenn derselbe Gelehrte dennoch in dem zweiten Teile dieses inhaltreichen Werkes zu derselben zurückkehrt; so läßt sich allerdings zugeben, daß auch diese Form in der Hand geschickter Lehrer lebendig gemacht werden kann. Allein dies wird doch immer nur als Ausnahme gelten dürfen, sowol für die Lehrer als mehr noch für die Schüler.

gabe wie die Schwierigkeiten wesentlich sprachlicher Art sind, so handelt es sich betreffs des Inhalts hauptsächlich um eine Reproduction schon durchdachter Stoffe, nicht um den Fortschritt zu neuen Gedanken; letzteres muß vielmehr dem deutschen Aufsatze vorbehalten bleiben. Um indes ein Herumdrehen in allgemeinen und trivialen Betrachtungen zu vermeiden, was schließlich zu der geistlosen Verwendung stehender Formeln und Phrasen verleitet und eben deshalb der Proprietät des Ausdrucks hinderlich ist, so soll doch das Thema in der Regel so gefaßt werden, daß seine Bearbeitung die vorgängige Beschäftigung mit bestimmten alten Schriften erfordert. Wie sich dies in der Secunda machen lasse, ist schon oben angegeben; in der Prima wird man hierzu neben der Schullectüre auch das Privatstudium der Schüler in Anspruch nehmen dürfen. Soll sich die Abhandlung in geschichtlichen Erörterungen bewegen, so bieten hierfür die römischen Historiker, nicht nur Livius und Caesar sondern ganz besonders auch Velleius, weiter hinauf auch die Griechen und ebenso die Reden und Briefe Ciceros hinlänglichen Stoff; soll sie eine allgemeine Sentenz erhärten, so werden die Schüler auf die Schriftstellen hinzuweisen sein, aus denen sie die Belege für ihre Behauptungen zu entnehmen haben. Der Lehrer hat hierbei nur darauf zu achten, daß er der Klasse keine unbillige Arbeit zumuthet, und er hat deshalb die Schriftwerke, welche zur inhaltlichen Bearbeitung der Aufgabe zu lesen sind, genau zu bezeichnen. In diesem Verfahren vereinigen sich verschiedene Vorteile. Zunächst der unmittelbar beabsichtigte, daß der Schüler einen ausreichenden Stoff für das Schreiben sammelt und seine Aufmerksamkeit vorwiegend auf die eigentliche Aufgabe, nämlich die sprachliche Darstellung richten darf; ferner der nicht minder wichtige, daß er auf die Lectüre, namentlich sofern sie sich auf römische Klassiker bezieht, sich auch sprachlich vorbereitet und einen guten Teil der angemessenen Ausdrücke und Redeformen gewinnt. Er wird also der leidigen und höchst schädlichen Nöthigung überhoben das deutsch-lateinische Wörterbuch zu gebrauchen und von dem Gebiete der allgemeinen nüchternen und farblosen Ausdrucksweise, welche nur eine Ausgeburt und ein Deckmantel der sprachlichen und gedanklichen Armuth ist, zur Lebendigkeit und Proprietät der Darstellung geführt und befähigt. Endlich erhält er hierdurch eine Anleitung zur selbständigen Benutzung der Quellen, was nicht nur für seine späteren wissenschaftlichen Arbeiten von Gewicht ist sondern auch unmittelbar Freude und Anregung gewährt. Denn er ist nicht mehr auf die Widergabe dessen beschränkt, was er von dem Lehrer gehört hat, sondern darf mit und an dem erarbeiteten Stoffe sich auch ein eigenes Urteil bilden; es versteht sich, daß der Lehrer dieses Urteil, wenn es auch von dem seinigen abweicht und nur an sich Nachdenken verräth, mit liebevollem

Eingehen zu behandeln hat. Jenem Gebrauch des deutsch-lateinischen Wörterbuchs, welches den Schüler in dem deutschen Gedankenkreise festhält und ihm doch in den seltensten Fällen den angemessenen Ausdruck bietet, wird auch durch zweckmäßig angelegte phraseologische Sammlungen vorgebaut; je mehr der Schüler dieselben als sein eigenes Werk betrachten darf, um so lieber wird er sich in seinem geistigen Eigentum bewegen und nicht ein Hilfsmittel zu Rathe ziehen, dessen Anwendung viel Zeit kostet und welches ihn doch meistens im Stiche läßt. Wenn demnach der Lehrer den Gebrauch jener Lexika zu widerrathen hat, so darf er dagegen den Antibarbarus von Krebs mit allem Fug empfehlen; namentlich die vorgeschrittenen Schüler werden ihn mit großem Vorteil benutzen. Mittelbar aber sehr wirksam wird schließlich die Anfertigung der Aufsätze durch geeignete Memorierübungen unterstützt; durch das Auswendiglernen poetischer und namentlich prosaischer Abschnitte gewöhnt sich das Ohr des Schülers an den Klang, die Wortstellung und den Periodenbau der lateinischen Sprache in einem Grade, den auch die eingänglichste Analyse nicht völlig erreicht, und der Lehrer wird nur darauf zu sehen haben, daß jene Abschnitte wirkliche sprachliche Musterbilder enthalten und nicht zu umfangreich sind. In gleicher Richtung ist das in § 108 empfohlene laute häusliche Lesen der Schriftsteller wirksam.

Die Aufsätze soll der Lehrer genau, jedoch nicht in der Art durchsehen, daß er die verbesserte Fassung überall selbst dazu schriebe; auch hier wie bei den Exercitien würde durch ein solches Verfahren seine eigene Arbeit erheblich vermehrt und das Nachdenken der Schüler geschwächt. In der Regel wird es genügen, daß er die fehlerhafte Stelle nur bezeichnet und sodann mündlich mit dem betreffenden Schüler durchgeht; in einzelnen Fällen, namentlich wo sich der richtige Ausdruck durch eine einfache und leichte Correctur herstellen läßt, wird es sich allerdings empfehlen dieselbe hinzuzufügen. Das Gesammturteil sei stets billig und namentlich über die ersten Arbeiten dieser Art milde; die Schwierigkeit derselben ist zu bedeutend, als daß man von vornherein auch nur leidlich befriedigende Leistungen erwarten könnte, und eine herbe Beurteilung wirkt meistens nur abschreckend und entmuthigend. Der Lehrer soll helfen; er wird also den Schülern nicht nur den Mangel der Arbeit sondern zugleich die Ursache dieses Mangels und die Mittel zu seiner Beseitigung klar zu machen haben. Gelungene Stellen sind mit vorsichtigem und sachlichem aber klar ausgesprochenem Lobe zu begleiten; daß aber Arbeiten, welche besonders befriedigen, vor der Klasse vorgelesen oder gar, wie einige gerathen haben, in ein eigenes Klassenbuch eingetragen werden, ist aus verschiedenen Gründen unzweckmäßig. Abgesehen von der bedenklichen Steigerung des

Lobes, welches den betreffenden Schüler leicht eitel machen und zu der Vorstellung verleiten würde, daß er das Ziel schon erreicht habe, und von der hierdurch verursachten Störung seines Verhältnisses zu den Mitschülern ist auch die beste derartige Arbeit nur das Werk eines Schülers, beifallswürdig als solches, aber gegenüber den originalen Mustern und der Schwierigkeit der Aufgabe nicht geeignet, um der übrigen Klasse zum Vorbilde zu dienen. Uebrigens soll der Lehrer bei seiner Beurteilung mehr auf Einfachheit Correctheit und Angemessenheit als auf rhetorische Schönheit der Darstellung sehen; jene darf er annähernd von jedem verlangen, diese wird nur von einzelnen erreicht und artet bei absichtlicher Pflege leicht in Schwulst und gezwungene Schreibweise aus. Grobe grammatische Fehler müssen dagegen strenge gerügt werden, denn sie sind ein Beweis von sträflicher Nachlässigkeit oder Unwissenheit und sollen von jedem Primaner vermieden werden. Ebenso wenig dürfen wirkliche Germanismen geduldet werden; während aber jene Fehler mit einfachem Tadel zu belegen sind, hat der Lehrer diese zur eingänglicheren Belehrung über die Verschiedenheit beider Sprachen zu benutzen.

§ 111.

Es bleiben noch die Uebungen im Lateinsprechen und in lateinischer Verskunst zu erörtern; jene werden allgemein für nothwendig aber ihr jetziges Ergebnis für ungenügend erklärt, diese werden meistens ausdrücklich verworfen oder doch thatsächlich bei Seite geschoben. Die Nothwendigkeit jener Uebungen läßt sich auch nicht füglich bestreiten; sie bilden die natürliche Ergänzung der schriftlichen Darstellung und entsprechen vollkommen dem, was bisher über das Hören der lateinischen Sprache, über die lebendige Gewöhnung an ihren Klang gesagt ist. Wenn dennoch hier und da vereinzelte Einwendungen laut werden, so entspringen diese entweder dem Misbehagen über den jetzigen Zustand und der Verzweiflung an einem ausreichenden Erfolge oder sie rühren von unberufenen her, welche das Wesen und die Wirkung des altsprachlichen Unterrichts sich nicht klar zu machen vermögen. Auffällig ist es freilich, daß trotz der bezeichneten Uebereinstimmung unserer einsichtigen Schulmänner das Lateinsprechen zu einem so wenig befriedigenden Ergebnisse führt; denn auch hierüber herrscht leider eine ziemliche Einstimmigkeit. Diese betrübende Thatsache soll uns indes nicht muthlos machen sondern nur zu genauerer Erwägung ihrer Ursachen und der Mittel zur Abhilfe veranlassen. Zunächst läßt sich nun unmöglich verkennen, daß wie schon früher berührt der Kreis, innerhalb dessen die lateinische Sprache noch zu lebendiger Geltung und Verwendung

gedeiht, gegen früher erheblich verengert ist; dies gilt für ihren schriftlichen und vielleicht mehr noch für ihren mündlichen Gebrauch. Wenn demnach Auge und Ohr viel weniger von dem lateinischen Idiom berührt wird, so muß uns dasselbe nothwendig fremder und wir in seiner Verwendung unbehilflicher werden. Hieraus erklärt sich also zu einem guten Teil, weshalb das Lateinische innerhalb der gelehrten Berufsarten früher zwar nicht besser und correcter aber fertiger gesprochen wurde. Diese, allerdings die weitestgreifende Ursache liegt aber außerhalb des Schulbereichs; unsere Anstalten können sie nicht ändern und haben sie deshalb nur bei der Wahl ihres Verfahrens in Rechnung zu ziehen. Zu dieser äußeren Ungunst gesellen sich aber wesentliche von den Gymnasien selbst verschuldete Fehler, deren Beseitigung möglich ist und zu einer erheblichen Besserung des Ergebnisses führen muß. Dieser Fehler lassen sich hauptsächlich drei erkennen: es mangelt zum Teil den Lehrern selbst an genügender Fertigkeit im Lateinsprechen, die Uebungen in demselben werden zu spät begonnen und sie werden nach unrichtiger Methode angestellt.

Für die erste beklagenswerthe Erscheinung lassen sich freilich mancherlei Entschuldigungen anführen: unsere Universitäten bieten vielleicht für den mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache zu wenig Anlaß und Raum und ganz sicher ist es von nachteiliger Wirkung, daß auch viele unserer wichtigsten philologischen Werke in der Muttersprache abgefaßt werden. Ob dies anders sein könnte und sollte, ist eine Frage, welche unsere Schulen nicht berührt; dieselben haben hierauf geringen oder keinen Einfluß. Genug daß dem so ist und daß hierdurch der Umfang der lateinischen Lectüre, dieser wichtigsten Grundlage für das Lateinsprechen, bedeutend beschränkt wird. Allein eine Entschuldigung ist noch keine Rechtfertigung, und wenn doch unbezweifelt jeder Lehrer dessen mächtig sein muß, worin er seine Schüler unterweisen soll, so hat er eben trotz aller Hindernisse sich die mangelnde Herrschaft über den Unterrichtsstoff zu erwerben. Bei ernstem und fortgesetztem Streben sind aber unsere jungen Philologen sicher im Stande sich eine ausreichende Fertigkeit im mündlichen lateinischen Ausdruck anzueignen und wenn von einer näheren Erörterung der hierzu erforderlichen Mittel hier abgesehen wird, so geschieht dies, weil der Philologe bei seiner sonstigen Bildung über dieselben nicht im Zweifel sein kann und weil diese Betrachtung über die vorliegende Aufgabe hinausreicht. Es mag deshalb nur kurz berührt werden, daß eine reichliche und nie unterbrochene Beschäftigung mit der römischen Litteratur die selbstverständliche Bedingung für die Aneignung der lateinischen Sprache ist und daß unsere großen Philologen, welche zugleich Meister der lateinischen Darstellung waren, ihre wissenschaftlichen Sammlungen und Auszüge zum großen Teile in lateinischer

Sprache angelegt haben. Daß aber der Lehrer seine Schüler zum Lateinsprechen weder anleiten noch ermuthigen kann, wenn er selbst dieser Sprache sich nur abgebrochen und fehlerhaft zu bedienen vermag, bedarf keines Beweises; sein eigenes Beispiel wirkt dann abschreckend genug.

Zweitens werden die Uebungen im Lateinsprechen in der Regel erst in Prima begonnen; dies ist aber viel zu spät um noch ein irgend befriedigendes Ergebnis zu erreichen. Vielmehr will dieser Unterrichtszweig von unten auf vorbereitet und in seiner unmittelbaren Gestalt mindestens mit dem Uebergang nach Secunda begonnen sein, wenn nicht die Schüler der verhältnismäßig kurz vor dem Schulschluß neu eintretenden Aufgabe rathlos und verzweifelnd gegenüber stehen sollen. Wie jene Vorbereitungen in den unteren Klassen einzurichten seien, ist schon mehrfach angedeutet: einerseits sollen die Schüler durch gutes Lesen und häufiges Hören an den Klang der fremden Sprache gewöhnt, andererseits soll Kraft und Muth zu selbständigen Versuchen in derselben durch die mehrfach empfohlenen Satzbildungen geweckt werden. Diese letzte Uebung bildet nicht minder die Vorstufe zum Lateinsprechen als zum Lateinschreiben; es kommt vor allem darauf an, daß der Schüler lerne das ihm bekannte Sprachmaterial selbständig zu gruppieren und zum Ausdruck seiner eigenen Gedanken zu verwerthen. Wenn ferner oben den Lehrern empfohlen ist ihre philologischen Sammlungen zum Teil lateinisch abzufassen, so wird eine ähnliche mit dem sonstigen Unterrichtsgange übrigens völlig harmonierende Arbeit auch den Schülern einen ähnlichen Dienst erweisen. Wenn nicht von Quarta so doch jedesfalls von Tertia ab sollen dieselben angehalten werden, den Inhalt des Lesestoffs in kurzer Zusammenfassung lateinisch darzustellen; die so abgefaßten sogenannten Argumente sind dann im Beginn der Stunde vorzulesen (auch hierdurch wird die Gewöhnung an den Klang unterstützt) und von dem Lehrer mündlich zu verbessern. Von dieser Uebung kann namentlich auf den obersten Unterrichtsstufen bei der Privatlectüre ein reichlicher Gebrauch gemacht werden, wovon weiter unten die Rede sein wird; für die Schule können sie hier und da der Zeitersparnis halber die Widerholung ersetzen, sonst aber derselben vorausgehen. Es ist übrigens zur Arbeitsminderung nicht zweckmäßig, dieselben für jede Stunde zu verlangen; vielmehr sind sie nach der Vollendung längerer geeigneter Abschnitte anzuordnen. Eine weitere wenn auch nur mittelbare Vorübung bilden die Retroversionen und die mündlichen Uebersetzungen in das Lateinische, jene um so mehr, als sie durch correcte Widergabe des lateinischen Schriftstellers alle Schüler ein gutes Latein hören lassen. Endlich soll ja der Lehrer zur Einübung der Syntax neben den Musterbeispielen der Grammatik den Schülern auch andere Sätze bieten, die er natürlich vorher sorgfältig fest-

stellen muß; indem er diese Sätze vorspricht und sofort übersetzen läßt, übt er die Schüler im raschen Auffassen des lateinischen Ausdrucks, und indem er sie selbst ähnliche Sätze nachbilden läßt, leitet er sie schon frühzeitig und in einfacher durch den sonstigen Unterrichtszweck bedingter Weise zu eigenen Versuchen im mündlichen Gebrauch der Sprache an.

Ist auf diese Weise das Lateinsprechen von unten auf stufenmäßig vorbereitet, so kommt es drittens darauf an, dasselbe in den beiden oberen Klassen nach richtiger Methode zu leiten. Um diese Methode ausfindig zu machen, ist es nöthig das Ziel dieser Uebungen genau festzustellen. Es kann sich nun aus vielen Gründen nicht darum handeln, die Schüler zu zwangloser und unbeschränkter Unterhaltung in der fremden Sprache zu befähigen; dieses Ziel ist bei der Verschiedenheit des Altertums und der Gegenwart selbst für die Meister des Fachs nicht völlig erreichbar und würde auch bei angemessener Beschränkung Vorarbeiten, z. B. eine eingängliche Beschäftigung mit den römischen Komikern erfordern, welche weder mit der Schulzeit noch mit dem Schulzweck vereinbar sind. Sondern alles, was verlangt und auch erreicht werden kann, ist dies, daß die Schüler befähigt werden Gegenstände, welche der alten Welt angehören und sich namentlich aus der Sprache und dem Inhalt der gelesenen Schriftsteller ergeben, in lateinischer Sprache sachgemäß darzustellen und zu erörtern. Sie sollen also schließlich im Stande sein lateinisch den Inhalt eines Schriftstellers und die zu seinem Verständnis erforderlichen Thatsachen, mögen sie nun sein Leben oder das Schriftwerk selbst betreffen, einfach zu erzählen, die bei seiner Erklärung erörterten Sachen zusammenzufassen, endlich auch in der Wechselrede auf einzelne sachliche und sprachliche Fragen Antwort zu geben. Es wird ihnen also nur zugemuthet dasjenige, was die Lectüre begleitet und unterstützt, lateinisch fassen und widergeben zu können. Hierfür hat man früher bei dem reichlicheren Gebrauch der lateinischen Sprache das Mittel der lateinischen Interpretation gewählt; dies kann aber jetzt mindestens in dem früheren Umfange nicht mehr als rathsam gelten, da bei der gegenwärtig eingänglicheren und namentlich sachlicheren Erklärung der Schriftsteller ihr Verständnis und überhaupt die allseitigere Förderung der Schüler durch den steten Gebrauch der lateinischen Sprache beeinträchtigt werden würde. Bei den Dichtern wenigstens sollte die Erklärung des Lehrers immer deutsch erfolgen; die Feinheit Lebendigkeit und Vielseitigkeit der Beziehungen in denselben läßt sich jedesfalls in der Schule und für Anfänger nicht mit der genügenden Schärfe und Genauigkeit lateinisch klar machen und wenn man hier und da die Versmaße des Horaz lateinisch bestimmen läßt, so führt dies nothwendig zu der Verwendung stehender Formeln, mit denen für die Fertigkeit im Sprechen nichts

gewonnen wird. Dasselbe gilt im ganzen auch von Tacitus und von sämmtlichen griechischen Schriftstellern, wogegen es zulässig und selbst zweckmäßig sein kann, einzelne Abschnitte des Cicero in Prima lateinisch zu erklären. Wenn also von der lateinischen Interpretation in ihrer früheren Ausdehnung jetzt abgesehen werden muß, so wird sich das Lateinsprechen um so nachdrücklicher und mit um so besserem Erfolge bei der Widerholung und im Anschluß an die Privatlectüre üben lassen. Bei beiden Anlässen sind die Schüler anzuhalten, den Inhalt der Schriftsteller lateinisch darzustellen, für die Privatlectüre bietet sich hierdurch dem Lehrer zugleich ein sehr wirksames Mittel, die Schüler an betrügerischen Angaben über dieselbe zu hindern. Denn es nützt ihnen hierbei nicht den Schriftsteller, mit welchem sie sich beschäftigt zu haben behaupten, kurz vorher in einer gedruckten Uebersetzung durchflogen zu haben; um seinen Inhalt lateinisch und im Anklang an das Original widerzugeben müssen sie ihn wirklich gelesen haben. Ferner sind die zu der Schullectüre gegebenen sachlichen und sprachlichen Erläuterungen lateinisch zu widerholen, in Frage und Antwort allstündlich oder wenigstens allwöchentlich, in selbständigerem Vortrage nach Beendigung des Schriftwerks. Hierdurch gewinnen diese Uebungen nicht nur die erforderliche Stetigkeit sondern auch einen bestimmten Inhalt, auf welchen die Schüler sich zuvor zu besinnen und für den sie den angemessenen Ausdruck zu suchen haben. Sie wissen also vorher nicht nur, worüber sondern auch wie sie sprechen sollen; um so mehr kann der Lehrer rücksichtlich der Sache und der Sprache eine bestimmte Forderung an sie richten und auf die Erfüllung derselben dringen. Wird dieses Verfahren richtig und in ausgiebigem Maße gehandhabt, so bedarf es eigentlich der sogenannten freien lateinischen Vorträge nicht mehr, welche freilich nichts weniger als frei sondern in Wahrheit ausgearbeitete und auswendig gelernte Aufsätze sind. Es ist zwar nicht in Abrede zu stellen, daß auch solche Vorträge den einzelnen Schülern, welche sie halten, Nutzen bringen; allein sie bieten nicht genug Anlaß um die ganze Klasse zu beschäftigen, sie kosten zu viel Zeit und stehen mit dem übrigen Unterricht in zu loser Verbindung. Die anderen Schüler aber durch lateinische Disputationen beteiligen zu wollen, welche sich an jene Vorträge knüpfen, führt selten zum Ziele; nur wenige werden die Fertigkeit und den Muth zu extemporierter Gegenrede haben und selbst diese wenigen werden günstigsten Falls zu einem gehaltlosen Gerede verleitet, welches sie weder in der Sache noch in der Sprache wirklich zu fördern vermag. Viel zweckmäßiger wird der Lehrer, wenn besondere Sprechstunden Statt finden sollen, für diese vorher ein Thema aus der Litteratur oder den Antiquitäten bestimmen, auf welches sich die Schüler ausreichend und in geordneter Weise vorzubereiten

haben; da aber dieses Thema sich doch an den früheren Unterricht, das heißt in Wahrheit an die Lectüre und Interpretation anschließen muß, so geschieht hiermit nichts anderes als was vorher über die lateinischen Widerholungen zu den Schriftstellern festgesetzt ist. Ob für diese Uebungen aber besondere Stunden anzuberaumen oder ob sie in der oben angegebenen Art enger mit der Lectüre zu verbinden sind, das ist lediglich eine Frage der äußeren Zweckmäßigkeit, welche sich nach den Umständen entscheidet und nicht überall gleich beantwortet zu werden braucht.

Für das Verfahren des Lehrers gilt zunächst dieselbe Regel wie für die Fragen und Antworten im Unterricht überhaupt: er soll die Schüler nicht vorzeitig unterbrechen sondern ihren Versuch zum Sprechen selbständig zu Ende führen lassen und nur da mag er mit einem kurzen Wort oder einer Correctur einfallen, wo eben den Schülern ein passendes Wort fehlt, wo sie einen sprachlichen Fehler begehen oder wo ihrer Verlegenheit mit einer einfachen Hilfe zu begegnen ist. Es kommt zuerst weniger darauf an, daß die Schüler gut als daß sie überhaupt lateinisch sprechen; da der Lehrer ohnehin Anlaß genug hat manches von dem, was sie vorgebracht haben, in besserer Fassung zu widerholen oder sachlich zu berichtigen und zu ergänzen, so wird er hierbei das mislungene leicht zurecht rücken und den Schülern ein besseres Muster geben können. Seine Correcturen soll er hauptsächlich auf die Beobachtung der Grammatik, auf die Wahl des angemessenen Ausdrucks und der richtigen Phrase und auf die Vermeidung offenbarer Germanismen richten; eine fließende, gewählte und periodische Redeweise ist von den Schülern nicht zu verlangen. Beschränkt er in allen diesen Hinsichten seine Forderungen auf das wirklich erreichbare, so wird er zwar seine Schüler nicht zu anstoßloser Gewandtheit und zu fehlerfreiem Redefluß befähigen, aber er wird die Mehrzahl derselben in den Stand setzen, das was sie von dem Altertum wissen auch lateinisch angemessen auszudrücken, und er wird alle von der Verlegenheit und Muthlosigkeit befreit haben, welcher sie jetzt bei ihren Versuchen im Lateinsprechen so häufig unterliegen. Das Gewicht, welches er selbst diesen Uebungen beimißt und seine eigene Fertigkeit in dieser Sprache werden dann die Schüler sicher zu den Anstrengungen anregen, deren dieser Unterrichtszweig allerdings bedarf und welcher sie sich gegenwärtig in Voraussicht des allgemeinen Mislingens so leicht entschlagen.

§ 112.

Die Uebungen in der lateinischen Verskunst werden dagegen wie oben bemerkt jetzt von vielen Schulmännern ausdrücklich verworfen oder

doch thatsächlich unterlassen; die hauptsächlichsten Einwendungen gegen dieselben sind, daß es doch bei ihnen zu keinem befriedigenden Ergebnis komme, daß sie die Zeit für wichtigere Aufgaben unbillig verkürzen und daß die wenigsten Lehrer aus Mangel an eigner Fertigkeit im Stande seien sie recht zu leiten. Die Zeit sei eben für diese Versuche vorüber; dies ergebe sich deutlich aus dem Umstande, daß sie trotz mehrfacher Anregungen von selbst eingeschlafen seien. Allein nicht alles was abstirbt war deshalb schon todeswürdig; ein an sich berechtigtes Streben kann auch erlöschen, weil ihm nicht rechtzeitig die erforderliche Nahrung und Pflege zugewandt wird, und wenn man sich von ihm einen wesentlichen und bleibenden Vorteil versprechen darf, so verdient dasselbe immerhin den Versuch zur Widerbelebung, zumal wenn hierdurch auch verwandte Zwecke gefördert werden. Untersuchen wir also unbefangen, welche Haltbarkeit jenen Einwürfen beigemessen werden darf. Zunächst ist nicht richtig, daß die Uebungen in der lateinischen Versification völlig eingegangen seien; abgesehen von England, wo sie noch in einer erfreulichen Blüthe stehen, giebt es auch bei uns nicht wenige Anstalten, an denen sie noch immer unter der einsichtigen und energischen Leitung der Lehrer bis zu einem achtungswerthen Grade gedeihen. Der geeignete Lehrer muß allerdings für dieselben wie für jeden anderen Unterrichtszweig vorhanden sein; allein die Aufgabe recht ins Auge gefaßt, so ist es auch gar nicht eine so hohe Forderung, daß die Lehrer sich für dieselbe geschickt machen. Eine wirklich dichterische Begabung wird gar nicht verlangt und gute lateinische Gedichte selbständig machen zu können ist weder die Sache jedes Philologen noch zum Behufe des gedachten Unterrichts nöthig. Was aber von jedem philologischen Lehrer der oberen Klassen gefordert werden muß, das ist ein eingängliches Studium der römischen Dichter, und was von jedem ohne Unbilligkeit verlangt werden kann, das ist, daß er sich in lateinischer Versification und im Uebersetzen deutscher Texte in lateinische Metra geübt habe und ab und zu noch übe; dies Verlangen steht nur auf gleicher Stufe mit dem anderen, daß er seine Fertigkeit im Lateinschreiben und Lateinsprechen durch fortgesetzte Uebungen erhalte und vermehre. Mittels jener Kenntnis der römischen Dichter, der von ihnen angewandten Kunstmittel und der hierauf gegründeten Einsicht in den Bau der Verse ist er aber auch völlig befähigt den Schulunterricht in der lateinischen Verskunst zu leiten, wie sich aus dem nachher zu erörternden Zwecke und Umfange der betreffenden Uebungen ergeben wird. Am scheinbarsten ist noch der Einwand, daß dieselben zu viel Zeit kosteten um neben den übrigen Schulaufgaben betrieben zu werden. Allein das irrige dieses Einwandes liegt schon in seiner Fassung: jene Uebungen sollen eben nicht als ein zeitraubender Zuwachs neben und zu

den übrigen Arbeiten hinzutreten, sondern sie sollen dieselben wo nicht ersetzen so doch erleichtern und den Schüler in seiner gesammten sprachlichen Bildung fördern. Denn es leidet keinen Zweifel, daß der Schüler, welcher selbst Verse zu übersetzen oder zu machen hat, die römischen Dichter auch aufmerksamer und mit mehr Verständnis lese, und ebenso wenig ist zu bezweifeln, daß die hierdurch bewirkte genauere Bekanntschaft mit der römischen Poesie und ihrer Ausdrucksweise ihm eine größere Vertrautheit mit der lateinischen Sprache überhaupt verschaffe und ihn namentlich mit den Mitteln zu einer lebendigeren eigentümlicheren und concreteren Darstellung versehe. Denn wie unsere Dichter das Deutsche so haben die römischen ihre Muttersprache wahrlich nicht schlechter zu handhaben verstanden als die Prosaiker: sie sind aber wegen des für die Poesie nothwendigen Lebens viel mehr veranlaßt in die Tiefen der Sprache hinabzusteigen, dieselben in ihrer Mannigfaltigkeit auszubeuten und die Anschaulichkeit und Bewegung ihrer Schilderungen durch die Wahl der treffendsten und eigentümlichsten Ausdrücke zu unterstützen. Dies soll eben der Schüler von ihnen lernen und für seine Sprachkenntnis wie für seine schriftlichen Arbeiten verwerthen und er wird hierzu um so mehr im Stande sein, je mehr er Anlaß hat sich die Fülle und Lebendigkeit des Dichters durch eigene Versuche zugänglich zu machen. Daß aber das Nachbilden die wirksamste Unterstützung für das Verständnis biete, ist bisher schon zu oft dargethan als daß es auch für diesen Fall besonders betont und bewiesen zu werden brauchte. Man wende nicht ein, daß mit demselben Recht auch Uebungen in deutscher Verskunst von den Schülern verlangt werden könnten; die Dichter der Muttersprache stehen den Schülern zu nahe und wirken eben deshalb zu gewaltig als daß es zu ihrem Verständnis oder zur Bildung des eigenen Stils derartiger Versuche bedürfte, die übrigens auch nicht in jedem Betracht zu verwerfen sind. Ein anderer möglicherweise zu erhebender Einwand, daß die poetischen Licenzen in Syntax und Phraseologie dem correcten Schreiben Eintrag thun könnten, verdient eigentlich kaum eine Widerlegung; es ist für den Lehrer leicht genug dasjenige zu bezeichnen, was sich für die prosaische Darstellung nicht eignet, und noch niemand hat behauptet, daß unsere Schüler deshalb schlechtere oder incorrectere deutsche Aufsätze schreiben würden, weil und wenn sie Schiller und Göthe eifrig lasen. Jene Uebungen werden also sicher dazu beitragen, daß die Schüler die römischen Klassiker in Poesie und Prosa besser verstehen und daß sie selbst besseres Latein schreiben; so tritt also die lateinische Versification nicht als ein zeitraubendes Mehr zu den übrigen Arbeiten sondern sie macht dieselben leichter, indem sie die Kenntnis der Sprache und die Fertigkeit ihrer Handhabung mit eigentümlicher Wirksamkeit unterstützt.

Will man aber schlechthin ein bestimmtes äußeres Arbeitsmaß einhalten, so steht nichts im Wege, da ohnehin die Versübungen nicht wöchentlich Statt zu finden brauchen, gelegentlich ein Exercitium oder eine andere Arbeit durch die metrische Aufgabe zu ersetzen. Es ist freilich auch geltend gemacht, daß diese Uebungen deswegen zu viel Zeit kosteten, weil das Finden des angemessenen Ausdrucks oder der richtigen Versordnung häufig große Schwierigkeiten verursache und oft das Ergebnis eines glücklichen Einfalls sei, welcher ja ebenso leicht ausbleiben könne, oder daß die Schüler zum Abschreiben verleitet würden, weil sie an der selbständigen Lösung der Aufgabe verzweifelten. Allein diese Gefahren lassen sich durch eine zweckmäßige Unterrichtsmethode, welche demnächst zu bestimmen ist, vermeiden oder doch bis zu demselben Grade verringern, in welchem sie auch bei anderen häuslichen Arbeiten eintreten; auch eine geometrische Aufgabe kann sehr viel Zeit kosten, kann mittels eines glücklichen Einfalls gelöst werden und im Falle der Rathlosigkeit zu unerlaubter Hilfe verführen und doch würde man großes Unrecht thun, wegen dieser Bedenken die geometrischen Aufgaben überhaupt aus dem Schulunterricht zu verbannen. Daß durch die Versübungen auch die prosodischen Kenntnisse der Schüler die beste Stütze gewinnen, mag nur nebenbei bemerkt werden, wiewol dies an sich gar keine Nebensache ist; die prosodischen Schnitzer, welche wir selbst von Schülern der obersten Klassen, ja von angehenden Studierenden der Philologie hören, sind äußerst widerwärtig und verletzen ebenso sehr das Ohr des Hörers, wie sie die richtige Etymologie verdecken und hierdurch das Verständnis der Sprache hindern. Kommt nun zu dem allen noch die eigentümliche kräftige Anregung, welche viele Schüler aus diesen Uebungen für ihre Thätigkeit entnehmen, und die Lust, welche sie an ihrem Werke empfinden, so wird wol zugegeben werden müssen, daß die Versübungen auch über ihren nächsten Zweck hinaus von einer sehr beachtenswerthen Bedeutung für die Schulerziehung überhaupt sind. Daß aber dieses Behagen an der eigenen Thätigkeit besonders bei den metrischen Arbeiten eintrete, weil sie doch wenigstens eine Abart künstlerischen Wirkens sind und weil bis zu einem gewissen Grade der Schüler sich selbst von dem Gelingen seines Werkes überzeugen kann, dies wird wol jeder Lehrer bestätigen, welcher derartige Uebungen mit einiger Stetigkeit geleitet hat.*)

Mögen also die lateinischen Versübungen nicht unbedingt nothwendig sein, was auch bisher nicht behauptet wurde, so sind sie doch sehr ersprießlich nicht nur hinsichtlich ihres unmittelbaren Zwecks sondern auch weil sie dem übrigen Unterricht eine wirksame Hilfe bieten; dies ist aber völlig genügend

*) Vergl. Seyffert das Privatstudium, 1852, S. 28 ff.

um sie unseren Schulen zu erhalten oder, wo sie eingegangen sind, wider ins Leben zu rufen. Hierbei hat der Lehrer sich allerdings von aller Uebertreibung und einseitiger Vorliebe fern zu halten und das Ziel nur soweit zu stecken als es von allen Schülern erreicht werden kann; er wird dieselben bei richtig bemessenem Umfange der Uebungen und mittels einer methodischen Anleitung zugleich den Gefahren entziehen, derer oben gedacht worden ist. Nachdem also die Zöglinge der Tertia im Lesen der Hexameter und im Uebersetzen des Ovid einige Fertigkeit erlangt haben, sind sie zuerst in der Ordnung der sogenannten versus turbati und zwar in der Schule selbst zu üben. Hierfür sind anfänglich einzelne Verse zu wählen, welche für sich einen abgeschlossenen Sinn geben und deshalb leicht verständlich sind; vor ihrer Zurechtstellung sind sie zu übersetzen und, soweit dies nöthig, auch nach der Geltung der einzelnen Satzteile zu erklären. Sodann hat der Lehrer auf einige stehende Hilfsmittel aufmerksam zu machen; der Schluß des Hexameters, d. h. sein fünfter und sechster Fuß ist wegen seines bestimmten metrischen Charakters und auch wegen der von dem Sinne abhängigen Wortstellung am leichtesten zu finden, auch der häufig widerkehrende Parallelismus einzelner Versglieder und der hiermit zusammenhängende Einfluß der Caesur auf ihre Anordnung ist zu beachten. Sind in dieser Weise zwanzig bis dreißig Verse mittels gemeinschaftlicher Arbeit geordnet, an welcher es sehr leicht ist die Klasse zu beteiligen, so dürfen den Schülern kleine Pensa zur häuslichen Ordnung aufgegeben werden, erst unter vorbezeichneter Abteilung dessen, was zu jedem Verse gehört, dann auch ohne dieselbe. Daß diese Pensa, für welche ein vierzehntägiger bis dreiwöchentlicher Zeitraum zu gewähren ist, von dem Lehrer zu Hause verbessert werden, ist nicht nöthig, in manchem Betracht sogar zweckwidrig, da er bei dem Vorlesen derselben viel reichlicher die Gelegenheit erhält die ganze Klasse um die vorliegende Aufgabe zu sammeln. Hiermit ist das Ziel für diese Klasse gegeben; in Secunda sollen und zwar zuerst widerum mit derselben mündlichen Anleitung Hexameter und bald auch Disticha (denn die Einübung des Pentameters verursacht keine Mühe) nach dem deutschen Text übersetzt werden.*) Der Text ist zunächst vollständig, bei größerer Fertigkeit aber mit markierter Auslassung einzelner Epitheta und ähnlicher Satzteile zu geben, deren Quantität anfangs angedeutet wird; zum Behuf dieser Ergänzung wie der Versbildung überhaupt sind die Schüler zugleich in dem Gebrauch des gradus ad Parnassum zu unterweisen. Solche Uebungen gestatten eine große Mannigfaltigkeit; zuletzt wird der

*) Reichlicher Stoff zu diesen Uebungen findet sich z. B. in Seyffert's palaestra Musarum.

Lehrer soweit gehen dürfen, für das einzelne Distichon nur das Gedankengerippe mit wenigen feststehenden Wörtern anzugeben; denn gerade in der Vervollständigung und passenden Bekleidung desselben liegt ein großer Reiz für die Schüler und eben deshalb ein Sporn zum emsigen und fruchtbaren Nachdenken. Wie sehr hierdurch seine Kenntnis des lateinischen Wortschatzes, seine Gewandtheit in der Verwendung desselben und die Fertigkeit in angemessener Satzbildung gefördert werden muß, liegt auf der Hand. Diese Arbeiten wie die ähnlichen in Prima wird allerdings der Lehrer der häuslichen Correctur unterwerfen, zugleich aber bei ihrer Zurückgabe Sorge tragen müssen, durch zahlreiche Fragen auch die übrigen Schüler zur Teilnahme heranzuziehen. Die Aufgaben für die Primaner werden in angemessenem Wechsel ähnlich eingerichtete Uebersetzungen teils in das elegische Maß teils in die leichteren und üblicheren Metra des Horaz fordern; bei den fortgeschritteneren Schülern ist der Versuch gestattet, nur den Inhalt, die Hauptgedanken und die Gliederung des Uebersetzungsstoffs anzugeben, alles übrige aber ihrer eigenen Erfindung zu überlassen. Durch den so geordneten Stufengang des Unterrichts wird der Schüler über die Schwierigkeiten hinweggehoben und durch die angegebene Beschränkung im wesentlichen innerhalb der Reproduction festgehalten, einzelne befähigtere aber zur Production selbständiger Arbeiten geschickt gemacht, welche der Lehrer von ihnen annehmen und mit seinem billigen und aufmunternden Urteil begleiten mag, aber von keinem fordern soll. In dieser Beschränkung werden die Versübungen den vorbezeichneten Zweck völlig erreichen, sie stellen an niemand eine fremdartige oder zu schwierige Aufgabe und sie leihen, was die Hauptsache ist, dem allgemeinen Unterricht in der lateinischen Sprache und der Geistesbildung der Schüler überhaupt eine wirksame und willkommene Unterstützung.

---

c. Das Lateinische auf den Realschulen.

§ 113.

Der Zweck des lateinischen Unterrichts ist für die Realschulen ein wesentlich anderer als für die Gymnasien, demnach muß auch Ziel Umfang und Methode für ihn sich anders gestalten. Dies wird keineswegs überall genügend erkannt und mit Entschiedenheit durchgeführt und hierin liegt der eigentliche Grund des Misserfolgs, welchem wir bei diesem Unterricht auf

den Realschulen so häufig begegnen. Es handelt sich in ihnen nicht um eine so eindringende Kenntnis römischer Sprache und Litteratur, daß sie der gesammten Sprachbildung der Schüler zum Mittelpunkt und zur Norm dienen und auch ihrer ästhetischen Entwickelung eine ausreichende Festigkeit und Klarheit geben kann; die hierfür erforderliche Ausdehnung und Einrichtung ist mit dem allgemeinen Ziele der Realschulen nicht vereinbar und nimmt selbst auf den Gymnasien die gesammelte Kraft und die reifste Erwägung der Lehrer in Anspruch. Sondern der lateinische Unterricht verfolgt auf den Realschulen den Zweck, der sprachlichen Bildung der Zöglinge die unentbehrliche formale Grundlage zu gewähren, durch genaues und geschmackvolles Uebersetzen zur Gewandtheit in der Muttersprache zu befähigen und durch die Beschäftigung mit einigen Originalwerken der alten Litteratur eine zwar beschränkte aber in dieser Beschränkung lebendige Anschauung des Altertums zu ermöglichen und die geschichtliche Verbindung mit demselben zu eröffnen. Hieraus erhellt, daß der lateinische Unterricht für die Realschulen keine durchgreifende sondern wesentlich eine vorbereitende und ergänzende Bedeutung hat und hiernach müssen der Umfang die Methode und die Mittel für ihn bemessen werden. Eben hieraus ergiebt sich auch die mehrfach und nicht ohne Erfolg versuchte Möglichkeit, den wesentlichen Zweck der Realschulen auch ohne den lateinischen Unterricht zu verwirklichen, nur daß dann diejenigen Vorteile wegfallen, welche sich allein mittels desselben erreichen lassen, und daß durch dieses Ausscheiden des Lateinischen auch eine andere Behandlung des übrigen Sprachunterrichts bedingt wird. In jenem Bezuge ist daran zu erinnern, daß die Realschulen auch für manche Berufsarten vorbilden sollen, denen eine für das nächste praktische Bedürfnis ausreichende Kenntnis der lateinischen Sprache nicht wol entbehrlich ist; in diesem darauf hinzuweisen, daß für diejenige Sprachbildung, welche auf unseren höheren Schulen bezweckt wird, eine klare Erkenntnis der sprachlichen Grundformen in Etymologie und Syntax überhaupt gefordert werden muß. Diese Erkenntnis läßt sich allerdings am leichtesten und sichersten an einer Sprache gewinnen, deren Formen so scharf und deutlich ausgeprägt sind wie die lateinische, und aus diesem Grunde ist es nicht räthlich dieselbe von unseren Realschulen auszuschließen. Soll dies aber aus irgend welchem Grunde doch geschehen, so muß bei einer anderen Sprache, also bei der für diesen Zweck nächstdem geeignetsten französischen jenes formale Bildungselement soweit betont werden um einen möglichst ausreichenden Ersatz zu schaffen. Da indes dieser Fall bei der überwiegenden Zahl der Realschulen nicht vorliegt, so mag für ihn gleich hier die durchgreifende Regel gegeben werden, daß sodann der anfängliche Unterricht im Französischen mehr discursiv und zergliedernd als intuitiv und synthetisch

erteilt, daß die Formen nach ihren Endungen und ihrer Entstehung schärfer gesondert und im einzelnen reichlicher geübt und daß die syntaktischen Normen bestimmter auf ihre begrifflichen Unterschiede zurückgeführt werden müssen. Allen nachfolgenden Erwägungen soll dagegen die übliche Einrichtung unserer Realschulen zu Grunde gelegt werden, so daß nicht nur der Unterricht im Lateinischen an sich erörtert sondern auch dessen Rückwirkung auf den übrigen Sprachunterricht in Betracht gezogen wird.

§ 114.

Aus der obigen Bestimmung des Zwecks folgt, daß der Unterricht in der lateinischen Grammatik auf den Realschulen nur diejenige Ausdehnung und Richtung erhalten darf, welche zur Gewinnung der formalen Grundanschauungen für die Sprachbildung der Zöglinge überhaupt nöthig ist. Derselbe wird also den eigentümlichen Charakter der lateinischen Sprache nur bis zu einem bestimmten Grade verfolgen dürfen; im übrigen aber sein Hauptaugenmerk darauf zu richten haben, daß die Schüler die allgemeinen Gesetze für die Wortbildung Wortveränderung und Satzfügung klar und sicher an einem concreten und hierfür besonders geeigneten Muster auffassen. Hiernach ist also die Flexionslehre unter strengem Ausschluß aller seltneren Erscheinungen, aber unter klarer und übersichtlicher Gliederung der widerkehrenden Wortveränderungen fest und an reichlichen Beispielen einzuüben, wobei der Hauptnachdruck fast mehr als in den Gymnasien auf die mündliche Uebung zu legen ist, um dem Wissen der Schüler Sicherheit und Geschmeidigkeit zu geben. Zweitens ist der Wortbildung in Ableitung und Zusammensetzung eine vorzügliche Aufmerksamkeit zu widmen, dies besonders deshalb weil die lateinische Sprache zu der französischen und im großen Umfange auch zu der englischen in dem Verhältnis der Muttersprache steht und weil also die Schüler die beiden letzteren Sprachen um so leichter und rationeller und mit einer um so größeren Wirkung für ihre allgemeine Geistesbildung erfassen werden, je deutlicher sie gelernt haben deren Wortschatz und die Entstehung der Worte auf die gemeinschaftliche Wurzel zurückzuführen. Das Vocabellernen ist also hier ganz besonders nach den früher erörterten etymologischen Gesichtspunkten zu betreiben; denn es kommt hier weniger auf die Aneignung einer größeren Summe von Wörtern als auf ihre Stammesverwandtschaft und auf die Einsicht in die Gesetze dieser Zusammengehörigkeit an. Aus dieser Behandlungsweise ergiebt sich eben der formale Gewinn, zu welchem die lateinische Grammatik auf den Realschulen verhelfen soll. Hierbei versteht sich, daß der Lehrer die Gesetze der Sprachbildung nicht etwa in allgemeiner

Fassung voranschicken und besonders betonen soll, sondern er hat dieselben durch reichliche Analogieen an dem lebendigen Stoffe erkennen zu lassen und für weiteren Gebrauch geschickt zu machen. Drittens sind aus der Syntax die regelmäßigen Erscheinungen unter Ausschluß aller abstracten Begriffsbestimmungen auf feste und möglichst knappe Regeln zurückzuführen, alles ungebräuchliche und anomale aber auszuscheiden und, wo es in der Lectüre vorkommt, mündlich zu erläutern und durch eine angemessene Uebersetzung klar zu machen. Demnach erheischen hier besonders die Casus- und Moduslehre eine bündige und mittels einfacher Mustersätze unterstützte Behandlung, wogegen die Tempuslehre sich auf die durchgreifendsten Gesetze zu beschränken, alle feineren Eigentümlichkeiten des lateinischen Sprachgebrauchs aber auszuschließen hat. In gleicher Weise ist mit der Wortstellung zu verfahren; dem Schüler muß hieraus wesentlich nur der allgemeine Bau der Periode, insbesondere der geschichtlichen, sowie die größere Freiheit klar werden, welche die Anordnung des lateinischen Satzes in Vergleich zu dem französischen und englischen gestattet. Die Synonymik hat gelegentlich der Lectüre nur die wichtigsten Begriffsfamilien und zwar in ihren kenntlichsten Unterscheidungen zu berühren und ebenso ist die höhere Syntax nur da zu berücksichtigen, wo es das Verständnis der Schriftsteller unumgänglich erfordert, in einiger Selbständigkeit aber weder an sich noch zum Behufe der Schreibeübungen zu behandeln. Aus diesen Erwägungen wird sich leicht abnehmen lassen, daß die lateinische Grammatik als besonderer Unterrichtsgegenstand mit der Tertia der Realschule abgeschlossen werden muß; den beiden oberen Klassen verbleiben nur Widerholungen und gelegentliche Ergänzungen des früheren Pensums. Es ist nicht zu fürchten, daß bei diesem Verfahren die grammatischen Kenntnisse der Schüler unsicher sein werden; sie werden und sollen dem Umfange nach beschränkter, aber sie müssen bei reichlicher Uebung und strenger Widerholung eben wegen dieser Begrenzung fest sein. Dieser Wahl des Stoffs müssen sich auch die Schreibeübungen anpassen; leichte Exercitien und einfache Satzbildungen in den unteren, Exercitien und Extemporalien in den oberen Klassen reichen für den bezeichneten Zweck völlig aus und lassen für die übrigen Aufgaben der Realschule den erforderlichen Raum. Diesen Exercitien sind von der Secunda ab zusammenhängende Stücke, jedoch immer mit vorwiegender Berücksichtigung der historischen Periode zu Grunde zu legen und bei ihrer Ausarbeitung die Verwendung des grammatischen Lehrstoffs und der bisher erlernten Phrasen ins Auge zu fassen. Es ist nicht rathsam die Schreibeübungen mit der Versetzung aus Secunda völlig abzuschließen; um die bis dahin erworbene Fertigkeit und besonders die klare Anwendung der Regeln festzuhalten scheint es vielmehr nach den

bisherigen Erfahrungen erforderlich, auch in der Prima einige sorgfältig berechnete Exercitia, etwa drei bis vier in einem Halbjahre, aufzugeben und einer genauen Beurteilung zu unterwerfen, welche namentlich die grammatische Richtigkeit mit allem Nachdruck zu betonen hat.

Daß diese formale Bildungswirkung des grammatischen Unterrichts ihre stetige Unterstützung und Belebung durch die Lectüre erhalten müsse, ergiebt sich schon aus den entsprechenden Bestimmungen für das Verfahren in dem Gymnasium. Diese Verbindung und gegenseitige Bezugnahme muß aber in den Realschulen und namentlich auf den unteren Stufen um so inniger sein, je ausgiebiger auf ihnen das Mittel der lebendigen Anschauung verwerthet werden soll. Hiermit stimmt, daß oben bei der allgemeinen Erörterung dieses ganzen Unterrichtszweiges die Rückwirkung auf den gewandten Gebrauch der Muttersprache und ein hinlängliches Verständnis der leichteren Klassiker zum Ziel genommen wurde; die Erreichung dieses Zieles fällt aber insbesondere der zweckmäßig gehandhabten Lectüre anheim.*) Den Uebersetzungsstoff soll für die drei unteren Klassen ein Lesebuch bieten, welches einerseits sich dem gleichzeitigen grammatischen Unterricht in strenger Stufenfolge anschließt, andererseits aber so viel Material bietet, um die Fertigkeit des Uebersetzens durch vielfache Uebungen und eine reichliche Anschauung herbeizuführen. Auch für Tertia dürfte sich eher die zweckentsprechende Bearbeitung eines Schriftstellers als dieser selbst in unveränderter Gestalt empfehlen; diejenigen Gründe wenigstens, welche auf den Gymnasien für die Beibehaltung des Nepos sprechen, fallen hier fort. Für die beiden oberen Klassen bieten Caesar, Livius und Cicero und aus der Poesie Ovid und Vergil die geeignete Lectüre. Von diesen dürfte indes nur der gallische Krieg des erstgenannten Schriftstellers in ununterbrochener Reihenfolge gelesen werden können; die ebenmäßige und ruhig verlaufende Darstellung, welcher eine gleiche Temperatur des Inhalts entspricht, machen ihn überall für die Secunda der Realschule geschickt. Ob und wie weit aber der Lehrer einzelne Abschnitte überschlagen will, um für andere sachlich anziehendere oder geschichtlich bedeutendere Raum zu gewinnen, das muß seiner Entscheidung anheimgegeben werden. Livius und Cicero sind der Prima vorzubehalten; für jenen wird sich unbedingt eine zweckmäßige Auswahl empfehlen, welche die gehalt- und bildungsreichsten Abschnitte zusammenfaßt. Hieraus ergiebt sich schon, daß diese Wahl nicht einzelne abgerissene Kapitel herausheben sondern den Verlauf großer Begebenheiten im Zusammenhange und eben deshalb unter Ausscheidung der

*) Vergl. die Verhandlungen der vierten Königsberger Directorenconferenz, 1865, S. 124—144.

unwichtigeren Episoden bieten soll. Livius ist aber der Hauptschriftsteller für die Prima; die Wärme der Darstellung, seine Bedeutung für die römische Geschichte, sein Reichtum an sonstigem sachlichen, antiquarischen und in sprachlicher Beziehung an phraseologischem Stoff machen ihn hierfür ebenso geeignet wie er für die Uebung im Uebersetzen und in gewandtem deutschen Ausdruck die beste Schule bietet. Hiernach bleibt für Cicero wenig Zeit übrig; es ist auch für den Zweck der Realschule genügend, wenn von dem zweijährigen Lehrgang der Prima ein Halbjahr der Uebersetzung einiger leichteren, namentlich der Catilinarischen Reden gewidmet wird. Auch für die poetische Lectüre ist eine zweckmäßige Chrestomathie aus Ovid und Vergil das beste Hilfsmittel; aus welchen Gründen die ununterbrochene Lectüre des erstgenannten Dichters sich nicht für unsere Schulen schicke, ist früher dargethan, und Vergil ist teils zu einförmig, teils zu schwierig, um auf Realschulen unterschiedslos gelesen zu werden. Sonach werden für Secunda eine Auswahl Ovidischer Fabeln, für Prima geeignete Abschnitte aus den sechs ersten Büchern der Aeneis zusammenzustellen sein, denen sich einige Elegieen des Ovid und Tibull anschließen mögen, teils ihres übersichtlichen und anziehenden Inhalts halber, teils um die Schüler mit dem elegischen Versmaße vertraut zu machen. Weiter in die römische Litteratur hineinzugreifen ist aus mehrfachen Gründen nicht rathsam; zugegeben auch, daß einige wenige Gedichte des Horaz und vereinzelte Kapitel des Tacitus von den Realprimanern verstanden werden können, so können sie aus diesen Brocken weder einen genügenden sachlichen oder ästhetischen Gewinn noch eine fruchtbare Anschauung beider Schriftsteller ziehen, sondern werden durch derartige vereinzelte und unverbundene Wahrnehmungen nur verwirrt. Vielmehr verleitet eine solche Ausdehnung der Lectüre den Lehrer doch leicht weiter zu gehen, als sich mit dem Zwecke des lateinischen Realschulunterrichts verträgt, und sie verzehrt die kostbare Zeit, ohne ein irgend befriedigendes Ergebnis zu bieten. Denn es ist überhaupt wegen der gleichmäßigen Uebung im Uebersetzen und wegen der Rücksicht auf den Gewinn bleibender Eindrücke und zusammenhängender Anschauungen zweckwidrig, den Schülern kleine Abschnitte in raschem Wechsel zu bieten und diejenigen Chrestomathieen, welche in buntem Gemisch Stücke aus zahlreichen Schriftstellern bieten und eher schlechtgewählten Beispielsammlungen zur römischen Litteraturgeschichte gleichen, sind unbedingt zu verwerfen. Eine so lückenhafte und oberflächliche Einführung in diese Litteratur taugt für keine Anstalt, am wenigsten für die Realschulen, und das Auftischen von bloßen Kosthäppchen, welche überdies nicht einmal recht munden würden, ist zu nichts nütze, als um die Zunge zu verwöhnen und die Schüler gegen ernste Anstrengung abzustumpfen.

Für die Anordnung der Lectüre auf den beiden oberen Klassen gelte zunächst, daß nie zwei Schriftsteller, also auch nicht ein Prosaiker und ein Dichter, gleichzeitig neben einander gelesen werden; schon die beschränkte Stundenzahl verbietet dies, und da hier eine besondere Rücksicht auf die Bildung der Schüler im lateinischen Stil nicht obwaltet, so kann zeitweilig die prosaische Lectüre um so eher ausgesetzt werden, als auch die Dichter die erforderliche Uebung im Uebersetzen veranlassen. Für die Behandlung des Lesestoffes bleibt das meiste von demjenigen in Geltung, was für die Gymnasien festgesetzt ist, nur daß auf der Realschule die anfängliche Hilfe des Lehrers noch bereiter gewährt und andererseits eine reichlichere Anschauung des lebendigen Sprachstoffes, eine mehr synthetische Behandlung desselben und statt der Versenkung in das lateinische Idiom eine durchgreifendere Rückbeziehung auf die Muttersprache geboten werden soll. Vorerst sei also die gemeinschaftliche Vorbereitung des Lehrers und der Schüler auf die Lectüre durchgängige Regel; dieselbe muß sogar über die sogenannte Präparation, d. h. über die Einführung in den Vocabelschatz und in den Satzbau hinaus bis zur förmlichen Uebersetzung gehen, so daß der Schüler den entsprechenden Ausdruck in der Muttersprache sofort gestalten verwenden und anordnen lernt. Diese Art der Vorbereitung hat sich auf allen Klassen zu widerholen; denn nur mittels derselben wird der Lehrer den Schülern die anfänglichen Schwierigkeiten so weit erleichtern, um eine raschere und umfassendere Lectüre zu ermöglichen. Es bedarf wol kaum der Bemerkung, daß das Verfahren derartig sein muß, um das Nachdenken der Schüler nicht zu ersparen sondern zu schärfen und in die richtige Bahn zu leiten; nicht der Geistesarbeit an sich, sondern der unnützen und zeitraubenden Mühen sollen sie enthoben werden, und es ist deshalb die Aufgabe des Lehrers, bei dieser Vorbereitung so viel als möglich frageweise und heuristisch zu Werke zu gehen. In dem Maße, als die Auffassungskraft der Schüler auf jeder Klasse erstarkt, hat sich die vorgängige Hilfe des Lehrers zu beschränken, bis er dieselben ihrer selbständigen Thätigkeit überlassen darf. Die Uebersetzung selbst soll nicht nur genau sondern stets gewählt und geschmackvoll sein, also jeden Zwang von dem deutschen Ausdruck fern halten, da der Schüler nicht etwa die lateinische Redeweise und Wortfügung in der Uebertragung kenntlich machen und widerspiegeln sondern zur Schmeidigung und Erweiterung seiner Fertigkeit in der Muttersprache benutzen soll. Hierauf ist besonders bei der Widerholung Nachdruck zu legen; dieselbe muß in fließendem und gewandtem Ausdruck erfolgen und erfordert also in dieser Hinsicht von Seiten des Lehrers wie der Schüler eine genaue Vorbereitung. Eben hieher gehört auch, daß die Schüler namentlich in den oberen Klassen zu mündlicher In-

haltsangabe des gelesenen angehalten werden; nicht nur für die Vertrautheit mit dem Gegenstande sondern mehr noch für die Ausbildung der eigenen Sprache ist diese Uebung von fruchtbarer Wirkung. Einzelne Abschnitte können zweckmäßig teils zu eben demselben Behuf teils zur Grundlage für die Retroversionen schriftlich übersetzt werden; denn wenn diese Uebungen auch für die Gymnasien eine viel größere Bedeutung haben, so müssen sie doch auch auf den Realschulen zur besseren Befestigung des lateinischen Materials zeitweilig angestellt werden. Der Lehrer hat aber namentlich bei diesen schriftlichen Uebersetzungen auf ein möglichst mustergiltiges und anstoßfreies Deutsch zu dringen; er ergänzt eben hierdurch den Unterricht in der Muttersprache und zwingt zugleich die Schüler zu genauerer Erinnerung an das Original. Die Erklärung soll nur in beschränktem Maße sprachlicher Natur sein und in diesem Bezuge besonders dasjenige hervorheben, was die Eigentümlichkeit der fremden Ausdrucksweise in Phraseologie und Wortfügung kennzeichnet; namentlich sind die rein grammatischen Bemerkungen in den oberen Klassen nur, wo die Schwierigkeit der vorliegenden Stelle eine solche fordert, also nur behufs des Verständnisses des Schriftstellers selbst zu geben, selbständige Erörterungen grammatischer Regeln und Begriffe aber möglichst zu unterlassen. Reichlicher soll die sachliche Erklärung sein, jedoch auch den Umfang nicht überschreiten, welcher durch das Schriftwerk selbst gefordert wird; denn die Hauptsache bleibt das Verständnis des Schriftstellers und die Uebung im Uebersetzen und alles, was dieses hindert oder abschwächt, muß fern bleiben. Bei den Widerholungen aber, namentlich nach beendigter Lectüre eines Abschnittes sind die sachlichen Bemerkungen unter sich in Zusammenhang zu setzen, so daß für den Schüler ein lebendiges Bild des aus der Lectüre erwachsenen realen Bildungsstoffes entsteht.

---

d. Das Griechische.

§ 115.

Die Aufgabe des griechischen Unterrichts würde bei dem größeren Reichtum der Sprache an Formen und syntaktischen Fügungen wie bei der Vielgestaltigkeit und Tiefe der Litteratur viel schwieriger, ja unlösbar sein, wenn nicht derselbe sich einerseits auf den vorangegangenen Unterricht im Lateinischen stützen könnte und andererseits das Maß der schriftlichen

Uebungen hier ein erheblich niedrigeres wäre. Denn das allgemeine Unterrichtsziel ist im wesentlichen für beide Sprachen das gleiche, wie es in § 103 bezeichnet worden ist; ist aber der Schüler mittels der oben erörterten Methode im Lateinischen einigermaßen heimisch geworden, so wird es ihm um vieles leichter sich in den Eigentümlichkeiten der verwandten griechischen Sprache zurecht zu finden, auch ohne daß er gleich ausgedehnte Reproductionsübungen in ihr vornimmt. Und da er das grammatische Gerüst an der einen Sprache klar und sicher aufgefaßt hat, so ist er nun eher befähigt, dieselben oder doch sehr ähnliche Gesetze in der zweiten zu verfolgen und durch bekannte Analogieen zu erweitern. Denn nach Form und Inhalt ist allerdings die Aufgabe für den griechischen Unterricht an sich betrachtet bei weitem höher sowol für die Grammatik in Formenlehre und Syntax als für die Aneignung des in den Schriftwerken niedergelegten Gedankengehalts. Nicht nur die Masse der Formen in Declination und Conjugation ist viel größer, sondern dieselben sind auch feiner ausgearbeitet und reicher gegliedert; daß sie außerdem ein deutlicheres Gepräge ihrer Entstehung und Ableitung an sich tragen, ist nur scheinbar eine Erschwerung, in Wahrheit aber eine Erleichterung des Unterrichts und verleiht ihm zugleich eine größere formale Bildungskraft. Denn der Schüler hat zwar für die Verschmelzung der Vocale und Consonanten und die unter ihnen bestehende Wechselwirkung, für die Veränderung und Erweiterung des Stammes in den verschiedenen Verbalformen mehr Gesetze zu erlernen als im Lateinischen; aber es sind eben bestimmte Gesetze, welche er bei klarer Erkenntnis mit größerer Selbständigkeit des Denkens und in weiterem Umfange verfolgen und anwenden kann als in der lateinischen Sprache, deren formelles Gefüge verschliffener ist und deshalb den einfachen Verstandesoperationen größeren Widerstand entgegensetzt. Ebenso sind nicht nur die Modi und Tempora und zwar um sehr wichtige Gestaltungen der Zahl nach reicher, sondern der Gebrauch derselben ist ausgearbeiteter und bietet eben deshalb für die Schattirungen des Gedankens ein viel gefügigeres und feineres Material, welches gerade wegen seiner innigeren und lebendigeren Beziehungen zu dem wechselnden Spiel der Begriffe und Empfindungen auch ein leichteres Uebergehen in einander gestattet. Hierzu kommen noch in der Formenlehre die Accente und die dialektischen Unterschiede, in der Syntax die verschiedenen Gruppen der Partikeln, welche in ihrem bunten und doch überall bedeutungsvollen Getriebe den Blick des Anfängers eben so leicht verwirren, wie sie dem geübteren zur Klarheit des Verständnisses und zum sinnvollen Genuß des Schriftstellers verhelfen; kurz der Reichtum dieser sprachlichen Welt ist ein unwiderleglicher Grund für das frühere Erlernen der derberen und einfacheren, aber festeren und männlicheren latei-

nischen Sprache, auch ohne daß man die sonst nahe liegenden Beziehungen der letzteren zu der heutigen Gestaltung der Wissenschaften in die Wagschale legt. Hat aber der Schüler an dem Römertum in Sprache und Litteratur sein Denken in strenge Zucht genommen und eine der Zeit nach vergangene, in ihren großartigen Schöpfungen und hehren Gestalten aber unsterbliche und ewig fortwirkende Welt verstehen lernen, so wird es für ihn zwar eine schwierige, immerhin aber eine lösbare Aufgabe sein, die Entfaltung menschlicher Kraft und menschlichen Strebens in den mannigfacheren, feineren und doch natürlicheren Gebilden zu verfolgen, mit denen uns der griechische Geist beschenkt hat. Was der einfache Staat vermöge und fordere und wie er zu aufopfernder Pflichterfüllung die Kraft aller seiner Bürger anspanne und stärke, das soll er aus römischer Geschichtschreibung und Redekunst erkannt haben, ehe er zu der Arbeit und zu dem Genuß zugelassen wird, aufzufassen, wie verschiedene Staaten, die doch nur Aeußerungsformen und Brechungen desselben Volksgeistes waren, ihre reiche Begabung aufwandten und verzehrten, um in Kunst und Philosophie, im staatlichen und geselligen Leben, kurz in jeder Befruchtung des Menschengeistes hervorzubringen, wozu die schöne aber endliche Welt des Altertums berufen und befähigt war.

§ 116.

Führt uns somit die richtige Methode von dem lateinischen zu dem griechischen Unterricht, so werden wir die für jenen geltenden Grundsätze im wesentlichen auch bei diesem anzuwenden haben und hierin liegt eben der technische Vorteil dieses Stufenganges. Auch hier soll also der Lehrer nicht mit dem einzelnen Worte und den Redeteilen sondern mit dem Satze beginnen, von welchem aus analytisch auf jene zurückgegangen wird; auch für das Griechische gilt und zwar noch ausgedehnter der Grundsatz der anfänglich gemeinschaftlichen Vorbereitung auf das Uebersetzen und ebenso sollen hier wie bei allem Sprachunterricht die einzelnen Bestandteile desselben in die innigste Wechselbeziehung gesetzt werden. Gleichwol ergeben sich aus der Natur der griechischen Sprache wie aus der weiter fortgeschrittenen Bildung des Zöglings einige Abänderungen der oben erörterten Methode oder genauer ausgedrückt die Grundsätze derselben verlangen hier nach ihrer Folge und Betonung eine etwas veränderte Anwendung. Denn für den Beginn des griechischen Unterrichts in der Quarta bringt der im Lateinischen geübte Schüler schon eine Summe sprachlichen Wissens und sprachlicher Bildung mit; namentlich hat er in der Analyse des Satzes, in der Handhabung der einfachen syntaktischen Fügungen und in der An-

wendung des Paradigma eine beträchtliche Fertigkeit erlangt. Der Lehrer darf deshalb rascher von den ersten Uebersetzungsübungen zu einer selbständigeren Behandlung der Grammatik übergehen und er muß dies sogar im Hinblick auf das reichere Gebiet der Formenlehre. Gliedern wir also zunächst die Aufgaben des grammatischen Unterrichts nach den einzelnen Klassen, so wird zwar das Pensum der Quarta je nach der jährigen oder halbjährigen Dauer des Lehrgangs etwas weiter oder enger abzumessen sein; im ganzen bietet hier aber mit Rücksicht auf die nothwendige Sicherheit und Klarheit in der Auffassung der Grundbildungen die Einübung der regelmäßigen Declination (etwa mit Ausnahme der Zahlwörter) und Conjugation (Verba pura, muta und contracta nebst dem Hilfszeitwort) einen völlig ausreichenden Lernstoff dar. Der Tertia sind die unregelmäßigen Bildungen in Declination und Steigerung, die Zahlwörter, die liquiden Verba, die Conjugation auf μι und die gebräuchlichsten unregelmäßigen Zeitwörter zuzuweisen; in beiden Klassen sind die Accentregeln in möglichst genauem Anschluß an den grammatischen und den Uebersetzungsstoff zu lehren. Für die obere Abteilung der Tertia, in welcher der Regel nach und mit Recht die Erklärung des Homer begonnen wird, kommen hierzu noch die Grundlagen der homerischen Formenlehre, welche ebenso wie die unregelmäßigen Verba in Secunda zum Abschluß und zur allgemeinen Uebersicht gebracht werden soll. Die Anschauung der einfachen syntaktischen Verhältnisse hat der Schüler schon am Lateinischen gewonnen; er wird also durch Vergleich mit demselben von Anfang an über die allgemeinen charakteristischen Aehnlichkeiten (Accus. c. inf., genet. absol., Gebrauch des Participiums) und Unterschiede beider Sprachen (Wegfall des Ablativ, Gebrauch des instrumentalen Dativ u. dgl.) leicht unterrichtet werden können. Die Casuslehre einschließlich des Gebrauchs der Präpositionen gehört nach Tertia, wo auch die Modi nach ihren allgemeinsten Verwendungen, namentlich nach ihren Verbindungen mit den gebräuchlichsten Conjunctionen, jedoch ohne systematische Zusammenfassung und im engen Anschluß an die Lectüre zu erörtern sind. Eine Uebersicht der Moduslehre in ihrem lebendigen Verhältnis zu den einzelnen Satzformen und zu den Partikeln ist der Secunda vorzubehalten, hiermit aber, abgesehen von gelegentlichen Ergänzungen und Widerholungen, der systematische Unterricht in der griechischen Grammatik abzuschließen, da die Prima in der Erklärung der Schriftsteller mit allen ihren reichen Beziehungen zu dem griechischen Leben ein genügendes Arbeitsfeld besitzt.*)

*) Vergl. über die Anordnung des grammatischen Lehrstoffs die Verhandlungen der dritten pommerschen Directorenconferenz, 1867, S. 3 ff.

Gehen wir nach dieser allgemeinen Anordnung des grammatischen Lehrstoffs auf seine didaktische Behandlung im einzelnen ein, so hat der Lehrer, nachdem die Buchstaben wo möglich schon in den vorangehenden Ferien erlernt sind und nach Uebersetzung und Erklärung der ersten Sätze aus dem Lesebuche sofort an die Einübung der ersten und zweiten Declination zu gehen; beide sind wegen ihres verwandten Charakters und wegen der Adjectiva möglichst zusammenzufassen, dabei aber die Formen der Endsylben und ihr Verhältnis zum Stamm klar auseinanderzuhalten und durch reichlichen Gebrauch der Wandtafel zu veranschaulichen. Um des Uebersetzens und der Satzbildung willen ist nach Erlernung beider Declinationen sogleich das Verbum εἰμί einzuschalten; dasselbe ist nur gedächtnismäßig einzuüben, da von rationeller Ableitung seiner Formen hier noch nicht die Rede sein kann. Die Accentlehre ist nicht etwa bis auf spätere Zeit zu verschieben und dann systematisch zu erörtern; hierdurch würde die Aufgabe sehr erschwert und als ein abgesonderter Teil des Unterrichts hingestellt werden, welcher eben deshalb auch eine besondere Kraftanstrengung nöthig machte. Vielmehr sind die Accente sogleich an dem betreffenden grammatischen Pensum zu erläutern und auf ihre Regeln zurückzuführen, welche ja in den Declinationsformen die sicherste Grundlage finden. Von Anfang an hat aber der Lehrer auf eine accentuell correcte Aussprache mit aller Strenge zu dringen und hierin auch seinerseits jede Nachlässigkeit zu vermeiden; hierdurch gewinnt er die beste, ja unumgänglich nothwendige Unterstützung für die Accentlehre und auch ohnedies ist man der griechischen Sprache diese Correctheit schuldig. Ist auf diese Weise einige Geläufigkeit in den sprachlichen Bildungen erlangt, so ist mit und an der dritten Declination die Lehre von den Lautveränderungen, insbesondere von der Verschmelzung und Ausstoßung der Consonanten durchzunehmen, während ihre Assimilation besser bis zu dem Verbum verspart wird, welches hierfür den geeigneten lebendigen Stoff darbietet. Diese Declination soll widerum nicht nur die Substantiva sondern auch die hierher gehörigen Adjectiva umfassen; wie eben angedeutet dient sie in höherem Maße als die beiden ersten dazu, um die Veränderungen kenntlich zu machen, welche das Wort durch die Anfügung der Endungen erleidet, und bereitet durch die hiermit geforderte Analyse desselben auf reichere und mannigfachere Erscheinungen derselben Art an dem Verbum vor. Bei letzterem sind die gleichen oder doch verwandten Bildungen sofort zusammen zu stellen: dasselbe ist also nicht halb mechanisch nach der beliebten Reihenfolge der Tempora und Modi einzuüben, sondern an dem Präsens des activen Indicativs ist zuerst, nachdem dasselbe mehrfach gelesen und in der Klasse selbst gedächtnismäßig erlernt ist, die Gestaltung der Endungen und ihre Anfügung an den Stamm

darzuthun und dann dasselbe im Futurum zu verfolgen, immer unter Verwendung geeigneter anderer Beispiele. Erst wenn dies sicher aufgefaßt ist, sind die anderen Tempora des Indicativs nach ihren Endungen zu betrachten und zusammenzuordnen, sodann die Bildung dieser Tempora mittels des Charakterbuchstabens, des Augments und der Reduplication zu erklären und wenn sonach dieser Modus sicher erlernt ist, zu den übrigen Moden, später auch zu dem Passiv und Medium überzugehen. Abweichend von dem für das Lateinische bestimmten Verfahren werden hiermit zweckmäßig einige schriftliche paradigmatische Uebungen verbunden werden, nicht zwar in der Ausdehnung daß ganze Verba durchconjugiert werden, sondern unter Auswahl einzelner, namentlich der zusammengesetzteren Tempora, bei denen der Schüler zu besserer Verstandes- und Sprachübung anfangs die verschiedenen Bestandteile der Form (Augment, Stamm, Tempuscharakter, Bindevocal und Endung) durch kleine Striche von einander zu sondern hat. Diese Arbeiten dienen zugleich zur Uebung in griechischer Schrift; dieselben sind deshalb nicht nur in der Klasse vorzulesen sondern zum Teil wenigstens von dem Lehrer durchzusehen, welcher auf eine sorgfältige und möglichst gute Handschrift dringen und namentlich jede Entstellung und Verschleifung der Buchstaben und das nachlässige Setzen der Accente rügen soll. An diese paradigmatischen Arbeiten haben sich, sobald ein genügender Teil der Grammatik durchgenommen ist, sogenannte Formenextemporalien zu schließen, dergestalt daß der Lehrer nicht ganze Sätze dictiert sondern die schriftliche Angabe einzelner Formen aus einer Anzahl gutgewählter Nomina und Verba verlangt. Diese Art der Extemporalien ist auch abwechselnd mit anderen noch in der Tertia anzuwenden. Die Hauptsache ist indes eine reichliche mündliche Uebung; der Lehrer hat hierbei Gelegenheit sich in rascher Frageweise zu vervollkommnen und durch geschickte Verbindung der Fragen und sichere Controle der Antworten die Schüler nicht nur sachlich zu fördern sondern auch geistig und moralisch zu disciplinieren. Dies muß ihm mittels vorgängiger Ueberlegung und bei einiger Fertigkeit um so eher gelingen, je lieber die Schüler einer prompten, im einzelnen wechselnden und im ganzen doch verbundenen Anregung ihrer Thätigkeit durch gespannte Aufmerksamkeit und innere Teilnahme entgegenzukommen pflegen.

Nachdem die Schüler auf diese Weise das Verbum purum nebst den hierher gehörigen Accentregeln sicher erlernt haben und noch während der schließlichen Befestigung in demselben kehrt der Lehrer zu der Steigerung der Adjectiva und zu den Fürwörtern zurück; letztere sind gedächtnismäßig zu lernen, erstere auf ihre Regeln zurückzuführen. Es mag hier beiläufig an den früher erörterten Grundsatz erinnert werden, daß das häusliche

Memorieren immer in der Schule durch wiederholtes Lesen und Erklären des betreffenden Pensums vorbereitet werden soll; dasselbe muß bei dem griechischen und ebenso bei dem französischen und englischen Unterricht um so mehr befolgt werden, je wichtiger in diesen Fächern die Ausbildung einer richtigen Aussprache ist. Die Erlernung der Steigerung und der Pronomina wird wenig Zeit kosten; um so rascher kann der Lehrer zu dem Verbum zurückkehren, um nach gleicher Methode wie vorher die muta und contracta durchzunehmen; mit jenen ist die Lehre von der Verschmelzung und Assimilation der Consonanten, mit diesen die Contraction der Vocale zu verbinden und, soweit beides nicht schon bei der Declination eingeübt ist, zu ergänzen und abzurunden. Hiermit ist das eigentliche grammatische Pensum der Quarta abgeschlossen; hält der Lehrer seine Zeit recht zu Rathe, so wird er noch genügende Muße haben, um dasselbe in selbständigen Widerholungen durchzuüben, abgesehen von dem steten Anlaß, welchen die Lectüre hierzu bietet. Die wenigen unregelmäßigen Nominal- und Verbalformen, welche in dem Lesebuche vorkommen und selbst bei vorsichtigster Ausmerzung sich gar nicht umgehen lassen, sind einfach unter Hinzufügung des Präsens und des Infinitivs zu erklären und zu übersetzen; auf ihre sonstige Ableitung und Beugung ist aber hier nicht einzugehen. Auch die Syntax darf in dieser Klasse keine besondere Berücksichtigung erfahren; mit den einfachen Satzfügungen und mit dem Gebrauch der Präpositionen überhaupt ist der Schüler aus dem Lateinischen bekannt, so daß es weniger erklärender Winke bedarf um ihn genügend zu orientieren, und ein weiteres thut hier nicht Noth. Dagegen sind die Genusregeln in möglichster Vereinfachung in Quarta zu lernen; schon die für die mündliche Uebung so nöthige Verbindung der Adjectiva und Substantiva weist darauf hin.

Aus allem bisherigen ergiebt sich schon, daß mit der attischen Formenlehre begonnen werden soll. Zwar sind in älterer und neuerer Zeit von denkenden Lehrern und ausgezeichneten Philologen*) Versuche gemacht, den griechischen Unterricht mit der Erklärung des Homer zu beginnen und demgemäß auch den anfänglichen Unterricht auf die homerische Formenlehre zu richten. Nach den gemachten Mitteilungen, welche ja bei der Einsicht und Glaubwürdigkeit der Zeugen in keiner Weise misachtet werden dürfen, sind jene Versuche nicht ohne Erfolg geblieben und überdies spricht für diese Methode die Ansicht, daß es vernünftiger und sachgemäßer sei, bei der Erlernung einer fremden Sprache, sofern es sich nicht um ihre Aneignung zu

*) So von Dissen, Herbart, Passow und schließlich von G. L. Ahrens; vergl. die Verhandlungen der Göttinger Philologenversammlung vom Jahre 1852.

augenblicklichem Gebrauch sondern um eine gründliche Einsicht in ihren Bau und um Ausschöpfung ihres formalen Bildungsgehalts handele, denselben Weg zu gehen, welchen die Sprache selbst in ihrer Entwickelung zurückgelegt habe. Desungeachtet muß aber der bisherige Unterrichtsgang beibehalten werden. Jene Erfolge sind weder allgemein genug noch sind ihre Bedingungen hinlänglich bekannt, um für einen vollgiltigen Beweis auszureichen; Passow (in Jenkau) wie Herbart (in seinem Königsberger pädagogischen Seminar) hatten nur eine kleine Schar von Schülern zu unterrichten, bei denen manches möglich ist, was sich in einer gefüllten Klasse von selbst verbietet, und der letztere war bekanntlich sehr geneigt den formalen Bildungswerth der alten Sprachen zu unterschätzen und gegen den Inhalt der Schriftsteller ungebührlich herabzusetzen. Eine genaue Verfolgung des geschichtlichen Bildungsganges der griechischen Sprache ist aber bei der Lückenhaftigkeit und der sonstigen Beschaffenheit ihrer Litteratur, bei unserer trotz aller Anstrengungen immer noch mangelhaften Einsicht in die Entstehung der homerischen Formen und in ihr gegenseitiges Verhältnis sowie endlich aus Rücksicht auf die für den Schulunterricht vergönnte Zeit nicht einmal annähernd durchzuführen. Selbst die Verteidiger jener Ansicht sind nicht Willens gewesen, den großen Abstand von Homer bis zur attischen Prosa durch die Betrachtung der dazwischen liegenden spärlichen Reste der äolischen dorischen und jonischen Mundart auszufüllen und verständlich zu machen; wenn denn aber dieser Sprung doch einmal gethan und die geschichtliche Methode des Sprachunterrichts so stark unterbrochen werden muß, so ist dieser Grund überhaupt hinfällig und es ist rathsamer von vornherein sein Augenmerk auf diejenige Mundart zu richten, in welcher die meisten Schriftsteller überliefert sind und welche die festeste Ausbildung gewonnen hat. Diese letzte Eigenschaft der attischen Prosa reicht aber allein hin, um ihr für den Beginn des griechischen Unterrichts den Vorzug zu geben; die Vielgestaltigkeit der homerischen Formen in Declination und Conjugation und der Mangel an festem Abschluß in ihnen macht sie völlig untauglich, um die Schüler an klare und sichere Normen zu gewöhnen, deren sie sich auch bei anderen Bildungen bedienen könnten. Nicht schwerer wiegt der aus dem Inhalt der Lectüre entnommene Grund; für den ersten Unterricht eignen sich einfache und wohlgewählte Sätze und bald darauf kürzere Abschnitte mit geschichtlichem mythologischem und selbst geographischem Stoffe am besten, wogegen das homerische Epos auf dieser Altersstufe weder nach seinem Zusammenhange übersehen noch nach seiner Schönheit gewürdigt werden kann. Hierfür ist erst nach ausreichender Vorbereitung in der Tertia die Secunda der geeignete Ort; wollte man die Odyssee in Quarta lesen lassen, so wäre dies bei der Schwierigkeit der Sprache

und der geringen allgemeinen Bildung der Schüler der sicherste Weg, um diesen den Homer und dem Lehrer den Unterricht gründlich zu verleiden.*)

Nach gleichen Grundsätzen wenn auch in rascherem Gange ist in der Tertia das oben bezeichnete Pensum der regelmäßigen Formenlehre zu behandeln; die mannigfacheren Aenderungen des Stammes bei den liquiden Zeitwörtern, die eigentümlichen und für die Einsicht in den griechischen Sprachbau höchst lehrreichen Verba auf μι werden sich bei methodischer Verweisung auf die früheren Erscheinungen in verhältnismäßig kurzer Zeit erlernen lassen. Wenn bei beiden die abnormen Bildungen in größerer Anzahl als bisher auftreten, so gilt es auch diese soviel als möglich auf Regeln zurückzuführen oder durch Analogieen zu erläutern, wofür ja die rationellere Behandlung der jetzigen Schulgrammatik die Wege vorgezeichnet hat. Uebrigens läßt sich jetzt schon dem Gedächtnis der Schüler mehr zumuthen, die Stärkung desselben durch häufige Widerholungen vorausgesetzt. Hierher gehören namentlich die Anomalieen der Nomina, welche im wesentlichen einfach zu erlernen sind; doch werden sich betreffs der Heteroklita und der unregelmäßigen Steigerungen auch bestimmte allgemeine Gesichtspunkte einführen lassen, welche zu der Arbeit des Gedächtnisses die Thätigkeit des Verstandes gesellen. Innerhalb der regelmäßigen Formenlehre liegt schließlich noch die Wortbildung; dieses im Unterricht häufig allzusehr vernachlässigte Kapitel verdient aber sowol wegen seines Umfanges und wegen seiner Bedeutung für das sprachliche Material als wegen der Anregung, welche es durch die Aufdeckung seiner Gesetze der Geistesbildung verleiht, eine ausdrückliche und gesonderte Berücksichtigung. Hierbei darf der Einfluß, welchen die Ableitungen und Zusammensetzungen auf den Wortaccent ausüben, um so weniger unerörtert bleiben, als die Accentlehre hierdurch an einheitlicher Gestalt und der Unterricht an Verknüpfung gewinnt. Dieser Teil des sprachlichen Unterrichts gehört aber noch der Tertia; er ist für diese Altersstufe keineswegs zu schwer, er schließt sich bequem an die Lectüre an und erfordert bei der nöthigen Beschränkung einen großen Aufwand weder an Kraft noch an Zeit.

Ueberdies sind die Gesetze der Wortbildung bei vorsichtiger und doch durchgreifender Anwendung von der förderlichsten Wirkung für die Erlernung der unregelmäßigen Verba, welche in Tertia zu beginnen und in Secunda abzuschließen ist. Zwar die ersten und gebräuchlichsten derselben werden einfach auswendig zu lernen sein; gar bald hat aber der Lehrer

*) Vergl. über diesen Gegenstand den erschöpfenden Aufsatz von Corssen in Mützells Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1854, S. 97—117.

sein Augenmerk darauf zu richten, daß die scheinbaren Anomalieen durch Ableitung aus den Wurzeln möglichst verschwinden und sich in allgemeine und verständliche Erscheinungen aufklären, oder daß die von verschiedenen Stämmen gebildeten Tempora des der Bedeutung nach gleichen Worts nach ihrem Ursprunge gesondert und scharf aufgefaßt werden. Dieser Gegenstand ist zu reichhaltig, um hier auch nur mit einiger Vollständigkeit behandelt werden zu können; für den Sprachkundigen bedarf es indes auch nur weniger Beispiele, um die angedeutete Methode des Unterrichts anschaulich zu machen. Abgesehen also von den zahlreichen Bildungen auf *αν-ω*, *σκ-ω* und ähnlichen, welche eine gemeinschaftliche Erläuterung geradezu unabweislich machen, ist die noch vorhandene oder schon geschwundene präsentische Reduplication in ihren Umwandlungen und Resten durch die von ihr beeinflußten Formen zu verfolgen, um dieselben verständlich zu machen; Bildungen wie *ἔσχον*, *ἔσπον*, *πέπτωκα* und viele andere verlieren hierdurch ihre Dunkelheit. Ebenso gehört hierher die Verwandtschaft des Hauchs mit der Spirante Sigma, der Wechsel zwischen beiden und ähnliches, dessen Beachtung dazu dient die Unregelmäßigkeit und die scheinbare Willkür in das Gesetz aufzuheben und hierdurch den Stoff dem Geiste des Schülers faßlich und verwandt zu machen. Andererseits ist es ebenso leicht als nothwendig, die Formen verschiedener Stämme, welche sich zum Ausdruck eines Begriffs (z. B. sagen) verbunden haben, ihren eigentümlichen Wurzeln zuzuweisen und auf diese Weise das verworrene zu schlichten. Diese Art der Erläuterung soll allerdings dem Erlernen nicht unbedingt und überall vorausgehen sondern dasselbe begleiten und ihm nachfolgen, kann auch, sobald der Schüler in solchen Ableitungen einigermaßen geübt ist, bei der vorgängigen Erklärung des Pensums in der Klasse eingeschaltet werden. Bei der Ergänzung der unregelmäßigen Verba in Secunda sind aber die bisher im einzelnen erörterten Analogieen zusammenzufassen und haben dann den Rahmen zu bilden, in welchen die Widerholungen eingeordnet werden sollen. Wolverstanden soll also diese Behandlungsweise dem Schüler nicht etwa ein neues Object bieten, welches dem sonstigen Sprachstoff hinzuzufügen wäre, sondern sie soll seine Erklärung erleichtern, indem sie die scheinbar zufällige Erscheinung zum Gesetze verklärt, das lose unter einander verbindet und die mechanische Thätigkeit des Gedächtnisses soviel als möglich durch den Verstand veredelt und befreit.

Unter demselben Gesichtspunkte und soweit ihm Geltung verschafft werden kann, ist auch eine andere neuerdings mit großem Nachdruck empfohlene Behandlung der griechischen Formenlehre nicht nur zulässig sondern völlig rathsam. Bekanntlich hat die Methode der Sprachvergleichung, nachdem sie sich mehr und mehr abgeklärt und von unsicheren und unklaren

Analogieen zu der Aufstellung bestimmter und exacter Gesetze gewendet hat, uns in den Stand gesetzt, in den alten Sprachen namentlich aber in der griechischen manche unregelmäßigen Formentwickelungen zu verstehen und das bisher dunkle und verschiedenartige in klare und gleichartige Erscheinungen umzuwandeln. Ihre Arbeit ist noch keineswegs vollendet oder auch nur annähernd abgeschlossen; allein bestimmte unumstößliche Ergebnisse der bezeichneten Art liegen vor und verdienen für den Schulunterricht verwerthet zu werden, wie dies in der That schon in einigen Schulbüchern geschehen ist.*) Die Frage ist nur, wie weit diese Verwerthung gehen darf und in welchen Klassen dieselbe statthaft ist. Hierauf kann bei der jetzigen Sachlage nur eine allgemeine Antwort erfolgen: jene Ergebnisse sollen soweit und dort verwendet werden, als und wo sie geeignet sind die sprachliche Bildung der Schüler sachlich und formal mehr als bisher zu fördern. Sie sollen also zu dem schon erlernten nicht etwas anderes hinzufügen, so daß der Schüler jetzt zweierlei zu lernen hätte, wenn auch das zweite etwa von höherem Werthe wäre, sondern sie sollen an die Stelle des bisher unverständlicheren und deshalb mühsamer angeeigneten Stoffs treten oder genauer ausgedrückt sie sollen zur Aneignung dieses Stoffs einen Weg zeigen, welcher den inneren Zusammenhang in diesem Stoffe aufdeckt und ihn hierdurch nicht nur dem Gedächtnis sondern mehr noch dem Verstande des Schülers zugänglich macht. Dieser Weg muß also unbedingt sicher klar und einfach sein, d. h. die zu verwendenden Ergebnisse der Sprachvergleichung dürfen keinem Schwanken unterliegen, sie müssen durchsichtig und leicht verständlich sein und sie müssen unmittelbarer zum Ziele führen. Unter diesen Bedingungen werden sie teilweise geeignet sein schon dem ersten Unterricht in der Formenlehre eingefügt zu werden; zum größeren Teile sind sie aber auf den höheren Klassen zu benutzen, um durch die Einsicht in den Bildungsproceß der Formen dem Schüler eine geistigere und deshalb festere Herrschaft über die Sprache zu sichern und die formale Kraft des Sprachunterrichts zu stärken. Denn das aufgedeckte Gesetz ist dem Leben des Geistes ebenso verwandt als der zufällige und dunkle Stoff ihm fremd ist; jenes wird also nicht nur leichter aufgefaßt sondern es kräftigt auch den Geist in der ihm eigentümlichen Bewegungsfähigkeit. Wie weit nun jene Ergebnisse feststehen, das muß dem gewissenhaften Studium des Lehrers, wie weit und wo sie zu verwenden sind, seinem pädagogischen

*) So in der griechischen Grammatik von G. Curtius nebst den Erläuterungen zu derselben und in der griechischen Formenlehre für Gymnasien von Müller und Lattmann. Vergl. die Verhandlungen der vierten Königsberger Directorenconferenz, 1865, S. 2—41; desgleichen der dritten pommerschen Conferenz, 1867, S. 17—46 und der Hallenser Philologenversammlung vom J. 1867.

Takt zur Entscheidung anheim gegeben werden; feste und allgemein giltige Grenzen lassen sich bei einem wissenschaftlich und didaktisch noch in der Durchbildung begriffenen Verfahren nicht mit Sicherheit ziehen. Nur soviel mag zur Warnung noch hinzugefügt werden, daß der Lehrer der Versuchung widerstehen soll, das was seine eigene wissenschaftliche Teilnahme in Anspruch nimmt, ohne weiteres auch in die Schule einzuführen oder irrationale und rein empirische Regeln durch andere ersetzen zu wollen, welche zwar einen Teil der Schwierigkeiten lösen, den Rest aber in einem um so größeren Dunkel lassen. Daß z. B. die übliche Regel über den Gebrauch der Städtenamen im Lateinischen abgeschmackt sei, hat wol jeder Lehrer peinlich empfunden; warum sollte nicht für die dritte Declination gelten, was in den beiden ersten, oder für den Singular, was für den Plural richtig ist? Allein für diese Regel schlechtweg den Locativ einzuschalten ist für den früheren Unterricht so lange nicht räthlich, als es nicht gelungen ist, denselben auch in allen übrigen Bildungen, in welchen er unzweifelhaft vorhanden oder doch früher gewesen ist, dem Auge des Schülers kenntlich zu machen und alle gleichen Erscheinungen auf die gleiche und gleich sichtbare Regel zurückzuführen. Dagegen ist es wol gestattet, die Secundaner oder Primaner mit diesem Casus bekannt zu machen und somit von einer Ungereimtheit zu befreien, welche manchen denkenden Schüler bedrückt und behindert hat.

Haben die Schüler eine ausreichende Sicherheit in der Kenntnis der attischen Formen erlangt, so werden dieselben in den homerischen Dialekt ohne Schaden eingeführt werden können; gerade auf Grund jener Kenntnis ist es nunmehr nicht nur unbedenklich sondern auch für die Einsicht in den Bau und die Entwickelung der griechischen Sprache förderlich dem bunteren Wechsel der homerischen Formen, in welchem sich doch der Sprachproceß unverhüllter zeigt, nachzugehen, da man an dem Atticismus einen festen Halt gewonnen hat. Eine theoretische Zusammenstellung jener Formen der Homerlectüre vorauszuschicken ist jedoch nicht räthlich; sie würde schwerer zu erlernen sein und jedesfalls todt bleiben, so lange sie nicht mit dem lebendigen Schriftsteller in Verbindung tritt. Besser ist daher die Uebersetzung des Homer unmittelbar zu beginnen und in langsamem Vorschreiten die einzelnen Formen zu erläutern, die widerholten Erscheinungen zusammenzufassen und nunmehr die Regel nachfolgen zu lassen; dieses Verfahren genügt nicht nur dem Bedürfnis sondern entspricht auch genau dem allgemeinen Grundsatze, nach welchem von der einzelnen Wahrnehmung zur Abstraction fortgegangen werden soll. Nach Vollendung eines größeren Abschnitts und bei den Widerholungen findet sich dann schon hinreichender Anlaß, das einzelne zusammenzufassen und zu einem allgemeinen und klaren

Bilde zu ergänzen, soweit uns solches nach den Sprachresten überhaupt vergönnt ist. Hierunter ist aber auch verstanden, daß der Lehrer die homerischen Formen einzelner Wörter, z. B. der persönlichen Pronomina, des Hilfszeitworts und anderer im Zusammenhange hersagen lasse. Was der Schüler aus den übrigen Dialekten zu lernen hat, das verdient vollends keine abgesonderte Behandlung sondern ist nur da zu erklären und einzuprägen, wo es ihm in den Schriftstellern begegnet; dies gilt also auch von den milden Dorismen der tragischen Chöre, welche ohnehin keine Schwierigkeiten bereiten. Aufmerksamer ist dagegen der jonische Dialekt des Herodot zu behandeln; im ganzen empfiehlt sich indes für ihn dasselbe Verfahren wie für Homer. Uebrigens läßt sich nicht leugnen, daß, wo die Schüler der Secunda oder doch einer Abteilung dieser Klasse ausschließlich in der Lectüre des Homer und Herodot festgehalten werden, bei ihnen leicht eine Unsicherheit in den attischen Formen entsteht, welche namentlich in den schriftlichen Uebungen zu Tage tritt. Um das Festsetzen dieser Unsicherheit zu verhüten, soll der Lehrer abwechselnd einige Kapitel des Herodot von den Schülern in den Formen der attischen Prosa vorlesen lassen und durch häufige Fragen die letzteren ins Gedächtnis zurückrufen.

Im Anschluß an die Formenlehre mag noch die Frage erörtert werden, ob und nach welchen Grundsätzen auch im griechischen Unterricht ein besonderes Vocabellernen etwa unter Benutzung geeigneter Vocabularien betrieben werden soll. Man hat diese Frage mehrfach bejaht und sodann die Wörter hauptsächlich in sachlicher Zusammengehörigkeit erlernen lassen; ob mit einem entschiedenen Nutzen, darüber liegen ausreichende Zeugnisse nicht vor. Erwägt man indes, daß die Schüler durch den lateinischen Unterricht in der Aneignung eines fremden Sprachschatzes schon ziemlich geübt sind und rechnet man hierzu die Menge der Wörter, welche bei der Formenlehre mit ihrer Bedeutung eingeprägt werden, so wird man von einem selbständigen Vocabellernen um so eher absehen dürfen, je mehr der Lehrer bedacht ist, den Uebersetzungsstoff in diesem Bezuge genügend auszubeuten. Denn es läßt sich leicht bemerken, daß die griechische Sprache in ihrer großen Mannigfaltigkeit und ihrem Anschmiegen an die Sinnenwelt auch in der Schullectüre einen viel größeren Wortschatz entfaltet als die römische. Wenn der Lehrer also die vorkommenden Worte genau erläutert und erlernen läßt und wenn er sie außerdem bei der Erklärung nach bestimmten Gesichtspunkten zusammenfaßt und bei den Schreibeübungen wider verwendet, so wird sich auch ohne jenes besondere Memorieren eine genügende Bekanntschaft mit dem Sprachschatz erreichen lassen. Dies um so mehr als in einem der Hauptschriftsteller, dem Homer, bei aller Fülle und Eigentümlichkeit des Ausdrucks doch dieselben oder die verwandten Worte und

Redewendungen so häufig widerkehren, daß der fleißige und aufmerksame Schüler sich bald in denselben soweit hineingelesen hat, um etwa mit Ausnahme bestimmter Schilderungen durch das stete Aufsuchen der Wörter im Lexikon nicht ungebührlich behindert und verdrossen zu werden. Die obenerwähnte Zusammenfassung der vorkommenden Wörter mit ihren Familien muß aber nach verschiedenen teils sachlichen teils etymologischen Gesichtspunkten erfolgen. In ersterem Bezuge genügt es z. B. darauf hinzuweisen, daß bei der Angabe einer Tageszeit im Xenophon die Einteilung des Tages und die übrigen Tageszeiten, bei der Erzählung kriegerischer Begebenheiten die auf die Waffen, das Heerwesen und dergleichen bezüglichen Ausdrücke, bei der Erklärung einer Rede des Lysias die gerichtlichen Bezeichnungen und Phrasen zusammenzustellen und in dieser Verbindung einzuprägen sind: ähnlich soll die Lectüre des Homer zur vergleichenden Uebersicht der zu einem vielgelesenen Hauptwort vorkommenden Epitheta auffordern und andere Gesichtspunkte gleicher Art und gleichen Werthes treten bei anderen Schriftstellern in den Vordergrund. Daneben ist aber der etymologische Gesichtspunkt um so mehr zu berücksichtigen, als er einerseits nach den schon bei dem lateinischen Unterricht angestellten Betrachtungen in den lebendigen Bau und Klang der Sprache einführt und als andererseits der bekannte Reichtum der griechischen Sprache an Ableitungen und Zusammensetzungen hierzu auffordert. Demnach wird der Lehrer nicht nur die verschiedenen Sprossen eines Stammes, soweit dieselben der Schullectüre angehören, sondern auch die gleichen Ableitungsformen in verschiedenen Wortfamilien nach ihrer Bedeutung zusammenzufassen und in widerholter Uebersicht einzuprägen haben. Alles dies soll aber in steter Verbindung mit der Lectüre und aus derselben heraus geschehen, um alle Teile des Unterrichts in lebendiger Verknüpfung und gegenseitiger Unterstützung zu erhalten.

§ 117.

Die einfache Gliederung des syntaktischen Unterrichts ist oben gegeben und hiernach fällt derselbe wesentlich den beiden mittleren Klassen zu, während die Quarta fast ausschließlich mit der Formenlehre, die Prima mit der Lectüre sich beschäftigen soll. Im allgemeinen ist hier aber mehr noch als beim lateinischen vor theoretischer Ausführlichkeit und subtiler Begriffserörterung zu warnen; die Sucht alle Erscheinungen in bestimmte Regeln zu fassen und diese Regeln sodann systematisch zu ordnen und lernen zu lassen fördert nicht sondern beeinträchtigt die Aneignung der griechischen Sprache auf das empfindlichste und tödtet die Frucht dieses Unterrichts

vor ihrer Zeitigung. Denn es hat ja freilich jede Erscheinung ihren vernünftigen Grund, welcher in dem Geist der Sprache und im Zusammenhange der Syntax Verständnis und Rechtfertigung findet; gerade bei der Vielgestaltigkeit und Beweglichkeit des griechischen Ausdrucks ist aber, um jene Gründe verstehen und würdigen zu können, schon eine reichliche Anschauung der Sprache in ihrer lebendigen Bewegung erforderlich. Wollte man aber den umgekehrten Weg gehen und die begrifflichen Feststellungen und Unterscheidungen der Eingewöhnung in den Sprachschatz und in seine lebensvolle Gestaltung vorausschicken, so würden die Schüler nie zu einer ausreichenden Vertrautheit mit demselben gelangen und in Wahrheit den Wald vor den einzelnen Bäumen nicht sehen, was natürlich auch ihre Lust am Griechischen gründlich und von vornherein abtödten müßte. Die Sprache wird nicht aus der Grammatik wenn auch nicht ohne dieselbe, sondern die Grammatik aus und an der Sprache gelernt; dieser selbstverständliche Satz verdient für das Griechische um so mehr betont zu werden, je leichter bei ihm noch immer manche Lehrer der Versuchung unterliegen Grammatik und Lectüre auseinander zu halten und der ersteren eine systematische Anstrengung zuzuwenden, welche der Schüler nicht zu tragen vermag.*)

Ohnehin wird der Unterricht in der griechischen Syntax durch die vorausgehende Bekanntschaft mit der lateinischen sehr bedeutend vereinfacht und erleichtert, nicht nur in dem Bezuge daß die allgemeinen Verhältnisse der Satzfügung und der Wortrection den Schülern schon klar bewußt sind, sondern auch insofern als die Erscheinungen in beiden Sprachen vielfach verwandt sind und es deshalb nur einer Verweisung auf das Lateinische bedarf, um den Sprachgebrauch in ausgedehnten Gruppen ohne weitläufige Erörterung zu erklären und festzustellen. Es kommt deshalb hauptsächlich auf die sichere Auffassung der griechischen Eigentümlichkeit an, soweit dieselbe als grundlegendes Gesetz und nicht etwa als der besondere Ausfluß der beweglichen Rede in ihren leicht wechselnden Gestalten und Bedingungen anzusehen ist. Sonach ist eine selbständige und begriffliche Betrachtung der einzelnen Casus überflüssig und deshalb zu vermeiden; daß und wo an die Stelle des lateinischen Ablativs der griechische Genetiv oder Dativ trete, ist leicht erklärt und übrigens sind die Casus in Verbindung mit den regierenden Adjectiven Verben und Präpositionen durchzunehmen, die letzteren daneben nach Gebrauch und Bedeutung übersichtlich

*) Ein vortreffliches und namentlich von den jüngeren Lehrern zu beherzigendes Muster, wie der syntaktische Unterricht der griechischen Lectüre angeschlossen werden soll, liefert der Aufsatz von Rehdantz in Mützells Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1851, S. 393 ff.: Bemerkungen allgemeiner Art über den Unterricht im Uebersetzen griechischer Autoren.

zusammenzustellen und fest zu erlernen. Die Eigentümlichkeit der griechischen Sprache giebt sich aber viel mehr in der ausgedehnten Verwendung des Particips und in den Partikeln kund; hierauf ist also der syntaktische Unterricht ganz besonders und zwar um so mehr zu richten, je nachdrücklicher die Lectüre hierzu auffordert. Demnach können und müssen in der Tertia die wesentlichen Participialverbindungen einschließlich des genet. absol. im Anschluß an den Schriftsteller und aus diesem heraus erörtert werden, wozu es einer besonderen Benutzung der Grammatik und der Formulierung bestimmter Regeln nicht einmal bedarf. Der sogenannte absolute Nominativ und Accusativ des Particips nebst einigen selteneren Erscheinungen kann bei der Lectüre in Secunda und Prima erklärt werden. Von den Partikeln gehören aber die beiordnenden und disjunctiven jedesfalls nach Tertia; die übrigen sind nur soweit zu berücksichtigen, als sie mit bestimmten Moden in nothwendiger Verbindung stehen, diese Modusverbindungen aber nur empirisch und unter Zurückführung auf bestimmte Regeln einzuüben. Welches also die gebräuchlichsten Formen der Final- und Consecutivsätze seien, das darf schon um der Lectüre willen auch in Tertia nicht übersehen werden; eine übersichtliche Zusammenstellung und innere Begründung dieser Satzverhältnisse, ganz besonders aber die Lehre von den Bedingungssätzen nach ihren regelmäßigen Unterschieden ist der Secunda vorzubehalten und hiermit selbstverständlich der Gebrauch der Bedingungs- Verneinungs- und Prohibitivpartikeln zu verbinden. Auch hierbei wird sich der Lehrer der begrifflichen Abstractionen so viel als möglich zu entschlagen und die einfachen Regeln, wie schon vorher in der Tertia, an gut gewählten und fest zu erlernenden Mustersätzen einzuprägen haben; jene Abstractionen, welche in der wissenschaftlichen Grammatik ihre völlige Berechtigung haben, liegen zum Teil über dem geistigen Gesichtskreis der Schüler, zum Teil decken sie die mannigfachen Spracherscheinungen doch nicht genau und führen zu schwankenden oder doch limitierenden Bestimmungen, welche den Schüler nicht aufklären sondern verwirren und beunruhigen. Neben diesen Abschnitten ist auch die Lehre vom Artikel in der Secunda gelegentlich im Zusammenhange darzustellen oder besser noch von den Schülern zusammenfassen zu lassen, alles übrige aber, z. B. die Wortstellung, die Attraction und dergl., nur im Anschluß an die Erklärung des Schriftstellers zu behandeln. Der Prima verbleibt dann die Anwendung des bisher erlernten, bei genügendem Anlaß eine Widerholung desselben und die ergänzende Erklärung seltnerer Modus- und Partikelverbindungen (*οὐχ ὅτι, μὴ ὅτι, οὐχ ὅπως* in Verbindung mit *ἀλλὰ καί, ἀλλ' οὐ* und ähnliches der Art). Jene Widerholungen sollen sich ebenso wol auf die unregelmäßige Formenlehre als auf die Syntax erstrecken, übrigens aber bei

wirklich gebotenem Anlaß, also im Anschluß an die Lectüre oder die Schreibeübungen und nicht in Absonderung von denselben eintreten, und an solchem Anlaß pflegt es ja nicht zu fehlen.

Es ist klar, daß bei dieser Behandlung der Syntax zweierlei erreicht wird, erstens daß sie überall in den innigsten Zusammenhang mit dem Lesestoff tritt, und zweitens daß die selbständige Durcharbeitung eines grammatischen Lehrbuchs überflüssig wird. Dies letztere mögen vielleicht diejenigen beklagen, welche sich eine gründliche Sprachbildung nur als Ergebnis eines eigenen und mit Nachdruck betriebenen grammatischen Unterrichts und diesen widerum nicht ohne eine besondere Grammatik denken können, welche für den Schüler die Quelle seines Wissens sein müsse. Allein was für das Lateinische nothwendig ist, das ist es nicht auch gleicherweise für das Griechische, und selbst was bei der griechischen Formenlehre unentbehrlich ist, das besitzt nicht denselben Werth für die Syntax. Ein ausreichendes grammatisches Hilfsbuch soll der Schüler übrigens auch für die griechische Syntax besitzen; er bedarf dessen zum Nachlesen und zur Vermeidung der leidigen Dictate. Allein die Regel soll er an ihrer Erscheinung und zwar unter der mündlichen Leitung des Lehrers erkennen; hierdurch fällt freilich für den letzteren das bequeme Hinweisen auf die Schulgrammatik fort und er hat vielmehr in lebendigem Verkehr mit dem Schriftsteller und mit den Schülern die Grammatik immer wider selbst zu producieren und zu reproducieren. Was ihn aber geistig mehr anstrengt, das fördert auch die Schüler mehr und überdies wird die Anstrengung durch die bessere Frucht reichlich aufgewogen und schließlich in demselben Maße vermindert, in welchem sein Aerger über die Unwissenheit und namentlich über das Ungeschick der Schüler in der Anwendung der Regeln abnimmt. Die Frucht ist aber eine bessere, weil der Schüler die Sprache überall in ihrer lebendigen Gestaltung und Bewegung innerhalb des Schriftstellers anschaut, weil also ihre Erscheinungsformen nicht vereinzelt, ihre Gesetze nicht in todter Abstraction auftreten und eben deshalb sowol ihr kaltes und fremdartiges Aussehen wie ihre Schwierigkeit verlieren. Es begegnet noch häufig genug, daß wenigstens die fleißigen Schüler (die faulen oder geistesträgen freilich desto weniger) ihre Regeln über die Präpositionen, über die Bedingungs- und Folgesätze und ähnliches genau und gut genug herzusagen wissen; ob aber ἀπό, πρός, παρά oder ὑπό zu setzen, ob ὥστε mit dem Infinitiv oder dem Indicativ, wann der Optativ mit εἰ oder der Conjunctiv mit ἐάν zu setzen sei, darüber bleiben sie rathlos, weil die Lectüre und die Grammatik zwei gesonderte Unterrichtsgebiete für sie geblieben sind. Ein gelegentliches Hinübertreten aus dem einen Felde in das andere oder gar ein Abtödten des lebendigen Schriftwerks durch

seine grammatische Skelettierung kann die erforderliche Verbindung nicht schaffen; hier hilft nur, daß die syntaktische Auffassung aus der unmittelbaren Anschauung des Schriftstellers herauswachse.

Die Uebungen im Griechischschreiben haben nicht eine stilistische Durchbildung des Schülers zum Zweck, wie im lateinischen Unterricht; man würde sie jedoch andererseits zu niedrig stellen und ihre didaktische Wirkung zu wenig ausbeuten, wenn man sie lediglich als Musterbeispiele für das eben behandelte grammatische Pensum betrachten und einrichten wollte. Sie sollen eben, wie die lateinischen Exercitien, zwischen der Lectüre und der Grammatik stehen und wenn auch nicht das Bindeglied zwischen beiden bilden, so doch aus beiden Nahrung und Gestalt entnehmen. Sie sollen den Schüler zur selbständigen und correcten Verwendung des erlernten Sprachstoffs befähigen und durch diese Anspannung seiner Thätigkeit auch sein Wissen befestigen und klären; mithin müssen sie, wieviel niedriger hier auch das Ziel als bei den lateinischen Uebersetzungen zu stecken ist, sich doch allmählich soweit von dem grammatischen Leitseil lösen, um dem Schüler einige Selbständigkeit zu gestatten und hiermit auch die entsprechende Verantwortlichkeit aufzuerlegen. Wenn dieselben sich also in Tertia und teilweise noch in Secunda enger an die vorliegende grammatische Aufgabe anlehnen, so haben sie doch schon in der letzteren Klasse, ganz besonders aber in Prima zusammenhängende Stücke zu bieten, bei deren Uebersetzung sich der Schüler freier bewegen darf. Der Stoff derselben ist aus mustergiltigen griechischen Schriftstellern zu entnehmen, wenn auch nicht mit der strengen Beschränkung auf die klassische Prosa wie im Lateinischen. Es können deshalb bei sorgfältiger Zubereitung auch Abschnitte aus späteren Schriftstellern genommen werden, falls dieselben nicht die Spuren des sprachlichen Verfalls oder ein ungriechisches Gepräge allzudeutlich aufweisen. Hiernach wird Plutarch mit seinen latinisierenden Wendungen und Satzfügungen nur eine sehr mäßige und vorsichtige Berücksichtigung verdienen; Xenophon, Lysias, Isokrates und Lucian bieten dagegen einen wolgeeigneten und reichhaltigen Stoff, welcher durch einige andere Schriftsteller in zweckmäßiger Abwechselung ergänzt werden kann. Neuere Versuche ganz moderne Stücke für diese Uebungen einzurichten*) sind dagegen als ein didaktischer Misgriff zu bezeichnen; diese Aufgabe ist an sich zu schwierig und die beigefügte griechische Nomenclatur zu fremdartig, als daß hierdurch der eigentliche Zweck solcher Arbeiten, innigere und klarere Aneignung des griechischen Sprachgebrauchs, nicht vielmehr gehindert als gefördert würde. Dergleichen

*) So die Themata zur griechischen Composition für obere Klassen von Bäumlein, Holzer und Riekher.

mag eine sprachliche Ergetzung und eine Kraftprobe für Lehrer sein; für Schüler eignet es sich nicht. Jene antiken Stoffe sind aber ganz ähnlich wie bei den entsprechenden lateinischen Uebungen zu behandeln; sobald der Lehrer von der Uebertragung einzelner Sätze zu zusammenhängenden Stücken übergehen darf, hat er den gewählten Abschnitt so zu bearbeiten, daß seine Uebersetzung ausreichende Nöthigung zur Anwendung sowol des grammatischen Pensums als der aus der Lectüre entnommenen Phrasen bietet, und die Correctur wird auf stricte Verwendung von beidem zu dringen haben. Für die Prima sind aber die Stoffe so zu wählen und nöthigenfalls umzugestalten, daß die Schüler eine allgemeine Sicherheit in der Syntax, ausreichende Kenntnis des Sprachschatzes einschließlich der gebräuchlichsten Gräcismen und einiges Gefühl für gute Wortstellung, für Anordnung und Verbindung der Sätze zeigen können. Es ist nicht rathsam, die Schüler ausschließlich oder auch nur überwiegend mit häuslichen Exercitien zu beschäftigen; die Gefahr unerlaubter Hilfe liegt bei ihnen zu nahe und ist schwerer abzuwehren, da für stilistische Eigentümlichkeiten, welche den Lehrer auf die sichere Spur des Betrugs oder des eigentlichen Urhebers leiten könnten, sich selten Raum findet. Wenn außerdem der Schüler bei diesen häuslichen Arbeiten selbstverständlich das Wörterbuch und die Grammatik benutzen soll, so gewähren doch beide zugleich eine so ausgiebige Hilfe, daß sie demselben die Nothwendigkeit einer sicheren und rasch verwendbaren Sprachkenntnis leicht verdecken und dem Lehrer das Urteil über den Besitz solcher Kenntnis erschweren. Je nach der fortschreitenden Fertigkeit der Schüler werden also die Exercitien durch Extemporalien zu ersetzen sein, bis in der Prima diese die Regel und jene die Ausnahme bilden. Für die Beurteilung und Zurückgabe der Arbeiten gelten im wesentlichen dieselben Regeln wie für die lateinischen, nur daß der Lehrer bei jenen noch reichlichere Gelegenheit hat, die ganze Klasse frageweise zu beschäftigen und zur Verbesserung des gerügten Fehlers aufzufordern. Die Correcturzeichen thut der Lehrer gut anfangs für die Fehler gegen die Accente die Formenlehre die Syntax oder die Phraseologie zur Erleichterung für den Schüler verschieden einzurichten; später wird freilich sein Nachdenken stärker beansprucht, wenn er selbst ausfinden muß, welcher Art der begangene Fehler ist. Bei ungeschickter Wahl eines Wortes oder bei ungriechischer Wortstellung ist es auch zur Zeitersparnis gerathen, das richtige hinzuzufügen; die mündliche Erklärung darf indes auch in diesen Fällen nicht ausbleiben. Zur Vorbereitung auf diese schriftlichen Arbeiten wie zur Befestigung und rascheren Verwendung des Wissens dienen die mündlichen Uebersetzungen in das Griechische; dieselben sind regelmäßig und am zweckmäßigsten nach einem gedruckten Uebungsbuche anzustellen, teils

um Zeit zu ersparen teils um von den Schülern eine häusliche Vorbereitung fordern zu können. Ebenso ist es auch im griechischen Unterricht rathsam, von Zeit zu Zeit von dem Mittel der Retroversionen Gebrauch zu machen.

§ 118.

Zum Uebersetzen aus dem Griechischen ist für Quarta und wo die Tertia geteilt ist, auch für die untere Stufe dieser Klasse ein Lesebuch zu benutzen, welches in geordnetem Gange sich soviel als möglich an das grammatische Pensum anschließt. Dies ist allerdings nicht völlig durchführbar; einzelne zusammengesetztere und selbst unregelmäßige Verbalformen werden in dem aus den griechischen Schriftstellern entnommenen Stoffe mit unterlaufen. Dies ist indes kein Schade; solche Formen sind von dem Lehrer zu übersetzen und kurz zu bestimmen, um von den Schülern gedächtnismäßig aufgenommen zu werden. Wollte man dagegen alle derartigen Bildungen durch Umformung der Sätze ausscheiden, so würde hierdurch der Lehrstoff leicht sein originales Gepräge verlieren und jedesfalls so einförmig werden, daß er bei Lehrern und Schülern Langeweile und Ueberdruß erzeugen müßte. Mindestens von Obertertia an hat sich die Lectüre von jenen Chrestomathieen zu den Schriftstellern selbst und zwar unbestritten zu der Anabasis des Xenophon und zu der Einführung in den Homer zu wenden. Auch für die beiden oberen Klassen steht die Wahl ziemlich fest: von den Prosaikern sind für Secunda Xenophon (Anabasis und die Hellenika), Lysias und Herodot, für Prima Thukydides, Demosthenes und Platon, von den Dichtern Homer und daneben für die letztere Klasse Sophokles die geeignetsten Schriftsteller, welche zugleich einen so reichhaltigen Stoff bieten, daß derselbe nicht einmal ausgeschöpft werden kann und deshalb einer anderweitigen Ergänzung, welche doch wesentlich nur durch litteraturgeschichtliche Gesichtspunkte bestimmt würde, nicht bedarf. Plutarch, welcher noch hier und da in der Secunda gelesen wird, ist wegen der latinisierenden Satzfügung und wegen seines Mangels an originalem griechischen Klang nicht recht angemessen und benimmt besseren Werken den Raum; Lucian sollte aber wegen seiner Frivolität trotz der reinen Sprache, die sich übrigens doch auch von den älteren Attikern erheblich unterscheidet, von der Schule gänzlich ausgeschlossen werden (§ 57). Anderes, was an sich unbedenklich ist und sogar eigentümliche Vorteile bietet, z. B. Isokrates wegen seiner gewählten Phraseologie und wegen des symmetrischen Satzbaues bleibt besser der Privatlectüre überlassen. Von Thukydides eignet sich besonders das erste und, wenn Zeit vorhanden ist, auch das zweite Buch zur Erklärung; ein Buch ist indes für einen halbjährigen Zeitraum völlig

ausreichend und hierbei sollte die großartige Einleitung des ganzen Werkes nicht übergangen werden. Die späteren Abschnitte sind wegen des erschütternden Charakters der geschilderten Begebenheiten für die Jugend weniger angemessen. Die Lectüre des Demosthenes ist auf einige der olynthischen oder philippischen Reden zu beschränken; die Rede für den Kranz, wenngleich an sich nicht ungeeignet, nimmt jenen kürzeren, übersichtlicheren und deshalb für die Jugend wirkungsreicheren den Platz und noch weniger gehören die Privatreden in die Schule. Platon bietet des vortrefflichen so vieles, daß die Wahl schwer wird; im ganzen wird man, falls für seine Erklärung der Zeitraum eines Jahres bestimmt ist, gut thun zu der unerläßlichen Lectüre der Apologie, welcher sich der Kriton anschließt, den Protagoras oder Gorgias zu gesellen, jenen wegen der unvergleichlichen Mimik und der sprachlichen Schönheit, diesen wegen der Strenge und des männlichen Ganges der Beweisführung. Der ergreifende Inhalt und die hohe Vollendung des Phaedon leitet immer wider den Blick der Lehrerwelt auf diesen Dialog und es geschieht nicht ohne schmerzliches Bedauern, wenn man ihn den Primanern vorenthält. Allein die speculative Entwickelung und kritische Gedankenbewegung in demselben ist doch zu schwierig, um von den Schülern genügend verstanden und gewürdigt zu werden; ihn bruchstückweise zu lesen heißt aber seinen eigentlichen Werth verschleiern und so mag denn der Lehrer sei es im philologischen oder im Geschichtsunterricht Gelegenheit nehmen den Anfang und Schluß desselben vorzulesen. Vom Homer gehört die Odyssee der Secunda, die Ilias wegen des lebendigeren und dramatischeren Ganges und wegen der größeren Fülle in Sprache und Schilderung der Prima; wenn hier und da einzelne Gesänge der letzteren schon in der Obersecunda gelesen werden, so mag dies nach dem besonderen Charakter der betreffenden Anstalten statthaft sein, im ganzen ist aber jene Gliederung rathsamer. Von Sophokles sind während des zweijährigen Lehrganges der Prima zwei Tragödieen, jede in einem Halbjahr zu lesen, die dazwischen liegenden Semester aber dem Homer zuzuwenden. Es ist ein nach Ausweis der Programme immer noch nicht völlig beseitigter Unfug, die Erklärung eines Drama oder überhaupt eines in sich abgeschlossenen Schriftwerkes, sei es ein Dialog oder eine Rede, über den Zeitraum eines Halbjahrs auszudehnen oder zwischen zwei Semester zu verzetteln; selbst wenn nicht am Schluß des ersten Halbjahrs ein Wechsel in dem Schülerbestand eintritt, wodurch den neueintretenden der Anfang, den abgehenden der Schluß der Lectüre verloren geht, so muß eine solche Ausrenkung jede lebendige Uebersicht des Werkes unmöglich machen und den Schüler mit Gleichgiltigkeit gegen dasselbe erfüllen. Mit Ausnahme der Trachinierinnen eignet sich jedes Stück des Sophokles zur Schullectüre,

am meisten freilich die drei aus dem thebanischen Sagenkreise und der Aias, und da es um der verstärkten und klareren Anschauung willen besser ist, daß die Zöglinge zwei Stücke dieses Meisters lesen, so wird hierdurch Euripides und die griechische Lyrik von dem Unterricht ausgeschlossen, obschon die letztere sonst einen sehr angemessenen Stoff bieten würde. So mögen denn auch diese beiden, soweit Zeit und Kraft für sie vorhanden ist, dem Privatfleiße der Schüler überwiesen werden.

Für die anfängliche Behandlung des Lehrstoffs gelten im wesentlichen dieselben Grundsätze wie für das Lateinische: insbesondere sei hier nochmals empfohlen, daß der Lehrer beim Beginn der Lectüre die Vorbereitung innerhalb der Klasse selbst leiten und vollziehen soll. Dies gilt nicht nur für die Quarta und für Homer in Tertia, wiewol hier die Nothwendigkeit der gemeinschaftlichen Präparation besonders in die Augen springt, sondern auch noch für Secunda und Prima. So wird der Lehrer die Einführung in den herodoteischen Dialekt bei den ersten Kapiteln am zweckmäßigsten und leichtesten durch die gemeinsame Vorbereitung vollziehen; die Schwierigkeit des Demosthenes verringert sich, wenn er beim Beginn der Lectüre die ersten Perioden selbst erklärt und übersetzt und namentlich ist dieses Verfahren beim Sophokles geboten, auf welchen sich ohne solche Anleitung die Mehrzahl der Schüler nur mit großem Aufwand an Zeit und Kraft und doch nicht zu angemessener Befriedigung vorzubereiten vermag. Es ist aber für den Unterrichtserfolg und für den Fleiß der Schüler keineswegs gleichgiltig, ob sie durch die Größe der Aufgabe und durch das Gefühl ihrer unzulänglichen Kraft gleich anfangs abgeschreckt oder durch eine zweckmäßige Hilfeleistung über die ersten Schwierigkeiten hinweggehoben und in die richtige Bahn geleitet werden. Die Schüler haben sich geordnete Präparationshefte anzulegen; daß sie in dieselben nichts falsches aufnehmen, wird wesentlich auch durch die ebenbezeichnete Präparationsanleitung bewirkt. Wenn nicht früher so doch zum Zweck der Widerholung haben sie die aufgezeichneten Wörter sicher auswendig zu lernen; es ist, wie schon (§ 107) bemerkt, durchaus unzulässig, daß ihnen gestattet wird, beim Uebersetzen abwechselnd in das Vocabelheft zu blicken, weil hierdurch sowol eine geordnete und gewandte Uebersetzung und die erforderliche Aneignung des Sprachschatzes verhindert als auch die zugleich bezweckte Gedächtnisübung geschwächt wird. Zu den Präparationsheften sollen auch phraseologische Sammlungen treten; wie dieselben zweckmäßig anzulegen und im wesentlichen auch was in dieselben aufzunehmen ist, hat der Lehrer zu bestimmen. Namentlich wird es auf sachliche Zusammenstellung der zu einer Begriffssphäre gehörigen Ausdrücke ankommen; schon oben ist in diesem Bezuge auf das Kriegs- und Gerichtswesen als geeignete Mittelpunkte

hingewiesen, aber auch außerdem bieten sich redensartliche Wendungen zur Bezeichnung der einzelnen Geistes- und Gemüthsvorgänge genugsam dar. Diese Sammlungen werden bei zweckmäßiger Einrichtung der Exercitien die Benutzung des deutsch-griechischen Wörterbuchs völlig überflüssig machen.

Bei der Lectüre ist stets auf ausdrucksvolles und sinngemäßes Lesen sowie auf correcte Aussprache zu dringen, wofür der Lehrer anfänglich und auch später noch abwechselnd durch sein Vorlesen das Muster geben soll. Die Uebersetzung selbst soll zunächst genau und treu, weiter hinauf und bei allen Widerholungen auch gewandt und geschmackvoll sein. Wenn ein Primaner eine längere Stelle des Sophokles oder eine demosthenische Periode fließend und in gut gewähltem Deutsch zu lesen vermag, so gereicht ihm dies nicht nur zur eigenen Befriedigung sondern fördert und befeuert auch seine Mitschüler, wogegen das stotternde und verlegenheitsvolle Uebersetzen alle Teile abstößt. Einzelne kürzere und zweckmäßig ausgewählte Abschnitte sind auch aus den griechischen Schriftstellern auswendig zu lernen: hierfür eignen sich in der Secunda, wo diese Uebung angemessen beginnt, Stellen aus Homer, für Prima aus Sophokles (z. B. der Monolog des Ajas und leichtere Chöre) und auch die Eingänge demosthenischer Reden.

Die sprachliche Erklärung soll sich nur durch den Schriftsteller selbst, nie durch andere außerhalb liegende Gesichtspunkte bedingen. In der Quarta und zum Teil auch noch in der Tertia wird der Lehrer freilich den Lesestoff zugleich zu einer reichlicheren Durchübung des grammatischen Pensums benutzen müssen; je energischer und sicherer aber dasselbe eingeprägt ist, um so weniger darf das Schriftwerk nachher zu grammatischen Widerholungen und Excursen gemisbraucht werden. Was unmittelbar nöthig ist und wozu der Schriftsteller auffordert, das ist überall aus der Grammatik heranzuziehen und jeder grammatische Irrtum durch Verweisung auf die Regel zu beseitigen, im übrigen aber das sprachliche Verständnis des Werkes und seine Eigentümlichkeit entschieden in den Vordergrund zu stellen, so daß der Lehrer aus diesem selbst die Regel und das Maß für seine Bemerkungen und Fragen zu entnehmen hat. Derselbe Grundsatz gilt für die Sacherklärung; wenn der Lehrer wie früher angedeutet zur Ergänzung der lexikalischen und antiquarischen Kenntnisse der Schüler verwandte Ausdrücke und Gegenstände heranzieht und hierdurch lebendige zusammenhängende und in sich abgerundete Wissensgruppen schafft, so müssen diese sich doch stets dem Schriftsteller leicht anschmiegen und dürfen nie in Ablenkung von demselben eine gesonderte und ausgedehnte Thätigkeit des Lehrers und des Schülers in Anspruch nehmen. Wie sich hiernach das Verfahren je nach den Schriftstellern verschieden gestaltet, mag an einigen Beispielen dargethan werden.

Zunächst ist bei den Historikern, namentlich bei Herodot und Thukydides eine selbständige Behandlung der Sachen am wenigsten angebracht; bei beiden kommt es auf Einführung in den Sinn und die Sprache an, damit der Schüler dem Fortgang der Begebenheiten ohne Anstoß und in Würdigung der dem Schriftsteller eigentümlichen Betrachtungsweise folgen könne. Hier sind also nur wirkliche sachliche und sprachliche Schwierigkeiten und phraseologisch bemerkenswerthe Ausdrücke mit einer näheren Erläuterung zu versehen und an solchen Schwierigkeiten ist ja im Thukydides kein Mangel. Namentlich ist aber Herodot ein Schriftsteller, bei welchem ähnlich wie bei Homer der Lehrer darauf hinzuwirken hat, daß der Schüler sich in ihn hineinlese, um baldigst größere Abschnitte in rascherem Fortschreiten bewältigen zu können, und nur sein Dialekt muß immer wider sorgsam beachtet und mit den attischen Formen verglichen werden. Anders stellt sich schon die Erklärung des Lysias; abgesehen von den gerichtlichen Ausdrücken und anderen Besonderheiten der Phraseologie kann der Lehrer nicht umhin das Gerichts- und Staatswesen der Athener (z. B. bei der Rede gegen den Eratosthenes) in kurzem Ueberblick und mit knapper Bezeichnung der wichtigsten Punkte hervorzuheben. Dies ist eben für das Verständnis des Lysias nöthig und liefert zugleich für Demosthenes und für die Apologie des Platon eine zweckmäßige Vorbereitung. Was derartiges sei es zur Einleitung oder, was natürlich weit vorzuziehen ist, während der Lectüre an sachlichen Bemerkungen erfolgt ist, das soll nach Vollendung der Rede von den Schülern selbst in geordnetem Zusammenhange vorgetragen werden; durch diese eigene Thätigkeit gewinnen sie eine größere Teilnahme und ein klareres Verständnis für den realen Bildungsgehalt der alten Schriftsteller. Somit bleiben für Demosthenes in sachlicher Beziehung die allgemeinen Verhältnisse des Staats und der Parteien und neben ihnen manche Einzelheiten zu erörtern; das Hauptgewicht fällt hier aber der sprachlichen Betrachtung, der Anordnung der Rede und der Beweisführung zu. Denn die Rede ist wie der Dialog und das Drama ein Kunstwerk und kann deshalb nur unter Beachtung ihres einheitlichen Zusammenhanges und ihrer formalen Ausstattung richtig verstanden werden; werden diese Gesichtspunkte nicht gebührend betont, so erhält der Schüler nur vereinzelte und vergängliche Eindrücke, welche ihm die Absicht wie die Größe des Redners nicht zu veranschaulichen vermögen, und es ist dann nicht zu verwundern, wenn er sofort oder später die der alten Litteratur gezollte Verehrung für ein philologisches Vorurteil hält. Aus demselben Grunde ist auch bei Platon die sprachliche Erklärung von größter Wichtigkeit, natürlich nicht die kleinlich grammatische sondern diejenige, welche die Sprache als den angemessenen Ausdruck für den philosophischen Gedanken

betrachtet; und mit dieser Art der Spracherklärung geht die Auffassung des Inhalts nach seiner Einheit und seiner Bewegung Hand in Hand. Für die litterarischen und zeitgenössischen Beziehungen im Platon genügen wenige Bemerkungen während des Uebersetzens, große Einleitungen über die früheren Systeme sind unnütz und sogar schädlich, da der Schüler hierdurch von der nächsten Aufgabe zurückgehalten wird und den wahren Werth jener Speculation doch nicht zu würdigen vermag. Das Verhältnis des Sokrates zu den gleichzeitigen Sophisten darf allerdings nicht unerörtert bleiben; hierzu bietet sich aber innerhalb des Protagoras und auch des Gorgias Gelegenheit genug und übrigens gilt auch hier, was in § 108 über die Einleitungen zu den alten Schriftstellern bemerkt wurde. Aber der Gedankeninhalt und seine mimische Einkleidung verdient eine vorzügliche Beachtung; für jenen sind die Schüler anzuleiten sich selbst im Fortgang der Erklärung eine Disposition zu entwerfen, an deren Hand sie nach beendigtem Dialog sich den Gesammtinhalt die Beweisführung und den Charakter der Personen vergegenwärtigen und in geordnetem Vortrage widerholen können. Durch dieses Verfahren wird der Schüler nicht nur in seiner sprachlichen und formalen Bildung angemessen gefördert werden, sondern er wird auch eine bleibende und erhebende Anschauung von der Größe des Sokrates und der Herrlichkeit des Platon erhalten, welche ihm gleichsam persönlich bekannt und lieb geworden sind, und er wird überdies eine fortwirkende Achtung gegen die Philosophie gewinnen, welche heutzutage sich leider so häufig und zu so großem Schaden für die Wissenschaft und das Leben selbst unter den gebildeten Ständen vermissen läßt.

Eine besondere Betrachtung erfordern die griechischen Dichter, deren formale und sprachliche Erklärung von der bisher erörterten in manchen Beziehungen abweicht. Die Lectüre des Homer soll in der oberen Abteilung der Tertia beginnen; hier handelt es sich indes noch keineswegs um ein inhaltliches Verständnis desselben, sondern der Schüler soll lediglich so weit in seine Sprache eingeführt werden, um den Dichter in Secunda leichter und allmählich auch rascher lesen zu können. Der Lehrer hat also zunächst von jeder eigenen Vorbereitung der Schüler abzusehen, welche hier ganz zweckwidrig und nur mit großem Zeitverlust ausführbar ist, meistens auch, wo sie jetzt doch noch gefordert wird, nur mit fremder sei es erlaubter oder unerlaubter Hilfe vollzogen wird. Diese Hilfe soll aber der Lehrer selbst leisten; er muß also mit den Schülern Vers für Vers durchgehen, für jedes unbekannte Wort die Bedeutung, für jede abweichende Form die Erklärung und Bestimmung angeben und hiermit in allmählicher aber vorher wol überlegter Ergänzung die allgemeinen Grundsätze der homerischen Formenlehre verbinden. Wie viel Verse anfangs in jeder Stunde

zu erklären sind, das läßt sich natürlich nicht für jede Anstalt und für jeden Jahrgang gleichmäßig bestimmen. Geht aber der Lehrer mit der erforderlichen Gründlichkeit und Berücksichtigung aller Schwierigkeiten wie aller Schüler zu Werke, so werden fünf bis sechs Verse anfangs nicht zu wenig sein und nur sehr allmählich mag diese Zahl bis auf zehn oder allenfalls funfzehn gesteigert werden. So werden bei zweistündigem Unterricht in jeder Woche innerhalb Jahresfrist durchschnittlich etwa vierhundert Verse oder ein Buch der Odyssee bewältigt sein; dieses Pensum ist völlig ausreichend, um für das etymologische und lexikalische Verständnis des Homer einen festen Grund zu legen. Denn innerhalb dieses Pensums soll den Schülern nicht nur nichts unverständlich geblieben sein, sondern sie müssen bei richtiger Behandlung sämmtliche Formen und Worte desselben auswendig wissen, ja selbst ohne besonderes Memorieren werden sie sich eine nicht geringe Anzahl von Versen wörtlich eingeprägt haben und hierdurch an den Klang und die Ausdrucksweise des Dichters gewöhnt sein. Aller Nachdruck ist also nicht auf die Vorbereitung sondern auf die Widerholung zu legen und selbst diese wird bei richtigem Lehrverfahren den Schülern wenig Zeit kosten; besonders sind sie aber anzuhalten, den zu widerholenden Abschnitt nach dem von dem Lehrer gegebenen Muster zu Hause laut zu lesen. Nach dieser Vorbereitung darf in der Secunda das Pensum jeder Stunde allmählich von zwanzig auf funfzig bis sechzig Verse, natürlich unter Berücksichtigung der jedesmaligen Schwierigkeiten, gesteigert werden und die präparatorische Anleitung des Lehrers wird sich von vorn herein auf einzelne Stellen beschränken und bald ganz wegfallen dürfen, so daß dem Schüler während des zweiten Jahres seines Aufenthalts in Secunda mit allem Fug auch die private Beschäftigung mit Homer zugemuthet werden kann. In der Regel werden also die Schüler bei diesem Verfahren in der Klasse wenigstens zwölf Bücher der Odyssee gelesen haben; der Rest ist der Privatlectüre anheimzugeben; denn daß Homer bis zum Abgang von der Schule ganz gelesen werde, ist eine Forderung, von welcher nur unter besonderen Umständen abgewichen werden sollte. Auch in der Secunda soll die Erklärung überwiegend sprachlicher und namentlich lexikalischer Natur sein; die üblichsten Epitheta sind nach den Substantiven, zu welchen sie gehören, zusammenzustellen und nach Bedeutung und Etymologie zu erläutern, und in erweiterter Anwendung dieses Gesichtspunktes sind die Begriffsfamilien und verwandten Ausdrucksgruppen zusammenzuordnen. Daneben ist aber auch der Inhalt, die Anordnung und die Oekonomie des Gedichts in allmählicher Ausdehnung zur Anschauung zu bringen, ein Gesichtspunkt, welcher bei der Ilias in Prima noch stärker und ausgiebiger zu beachten ist. Während des Uebersetzens hat dies nur durch

gelegentliche Verweisungen und Recapitulationen zu geschehen; gegen das Ende des Secundanercursus hat aber der Lehrer von den Schülern selbst summarische Inhaltsangaben mit klarer Scheidung der verschiedenen Schauplätze und Zeiten vortragen zu lassen. Von sogenannten homerischen Altertümern wird in Secunda nur weniges zum Zweck der Erklärung zu berühren sein; eine kurze Beschreibung von Ithaka*) und dem Hause des Odysseus, eine Versinnlichung der Irrfahrten nach der homerischen Weltvorstellung, eine einfache Erörterung über das Verhältnis der verschiedenen Stände und der Hausgenossen und ähnliches der Art ist allerdings erforderlich aber auch genügend. Die Götterwelt mit ihrem Verhalten zur Menschheit, die Charaktere der Personen und anderes entnimmt der Schüler besser dem Gedichte selbst. Mehr Gewicht ist auf diese Altertümer, z. B. auf die Beschaffenheit der Waffen, auf die Anordnung des Lagers, auf die Opfergebräuche, auf die Stellung der einzelnen Gottheiten, in der Prima zu legen; nur soll dies auch hier nicht in breiter systematischer Erörterung sondern mehr im Wege der Widerholung und unter Bezugnahme auf die gelesenen Stellen geschehen. Denn die Lectüre des Dichters selbst hat immer den größten Raum zu beanspruchen und außerdem treten in Prima andere Anforderungen an die sprachliche Erklärung hervor, durch deren gründliche Berücksichtigung der Lehrer auch das beste Mittel erhält, um den Schülern den Gebrauch gedruckter Uebersetzungen zu verleiden oder wenigstens unschädlich zu machen. Hiermit ist nicht nur der reichere Wortvorrath und die größere Pracht der Schilderung gemeint, was doch überall beachtet werden muß, sondern namentlich auch das Verständnis der Wörter nach ihrer etymologischen Entstehung, woneben weder die grammatische Erklärung der Formen noch die oben erwähnte Zusammenstellung von Begriffsgruppen unterbleiben darf. Hierdurch werden der Betrachtung auch andere Gebiete eröffnet; Vorstellungen mancherlei Art, z. B. über das Verhältnis der Familienglieder zu dem Oberhaupt, von der Masse des Volks und den einzelnen Führern zu dem Oberbefehlshaber, von Gastfreundschaft, Unsterblichkeit und Gottesverehrung drängen sich von selbst auf und bedürfen des erklärenden und ordnenden Wortes des Lehrers. Werden auf diese Weise Gesammtanschauungen geschaffen und aus dem Verlauf des ganzen Gedichts entnommen, so tritt hierdurch von selbst die Nothwendigkeit hervor, den Schülern zu einer klaren Auffassung seines Zusammenhangs, seiner Gliederung nach den einzelnen Begebenheiten und Tagen und seiner Einheit zu verhelfen und hierbei wird sich denn auch die

*) Wie es in der Phantasie des Dichters, aber freilich nach Herchers lehrreichem Aufsatze im Hermes 1866 S. 263, nicht in der Wirklichkeit ausgesehen hat.

Frage nach der Einheit des Dichters nicht ganz umgehen lassen. Mag diese von jedem Lehrer nach seiner wissenschaftlichen Ueberzeugung beantwortet werden, daß aber eine solche Streitfrage vorhanden sei, darf schon wegen ihrer Bedeutung für Homer wie für ähnliche Erscheinungen nicht verschwiegen werden und falls die Erörterung sich in den gebotenen Schranken hält, so wird sie weit entfernt zu schaden dem Schüler durch den Blick auf ein Problem der höheren Kritik eine Anregung gewähren, welche für seine späteren Studien nicht ohne heilsame Frucht bleiben kann. Ohnehin läßt sich doch die Bemerkung nicht umgehen, daß im Homer zahlreiche Interpolationen vorhanden sind, und um deren Möglichkeit zu erklären, muß der Schüler eine kurze Unterweisung über die Sängerschulen und über die Ueberlieferung der homerischen Gedichte erhalten. Auch in Prima lassen sich während des Klassenunterrichts bei einiger Energie zwölf Bücher der Ilias lesen; der Rest muß und kann auch ohne Schwierigkeit von den Schülern privatim gelesen werden.

Anders gestaltet sich die sprachliche Erklärung des Sophokles; da die Formen hier keine oder doch nur geringe Bedenken bieten, so hat sich dieselbe im wesentlichen auf die Aufdeckung des Sinnes zu richten und nur einzelne syntaktische Abweichungen zu erläutern. Das Verständnis des ganzen Stücks, seine künstlerische Entwickelung und die Zeichnung der Charaktere nehmen hier die Aufmerksamkeit hauptsächlich in Anspruch; daß dieser Forderung nicht durch ein allgemeines ästhetisches Gerede sondern nur auf Grund einer genauen Sprachkenntnis und der hierdurch vermittelten Treue der Uebersetzung genügt werden könne, bedarf für uns kaum der Bemerkung. Der Lectüre selbst soll demnach nur eine kurze Darstellung des Schauplatzes und der zunächst auftretenden Personen vorausgehen;*) in die Fabel des Stücks sind die Schüler so weit dies nöthig mit wenigen Worten einzuführen, aber ausführliche Auseinandersetzungen über sonstige Gestaltung und Behandlung der Mythe oder gar über den Inhalt des Stücks gänzlich zu unterlassen. Dann schreitet die Uebersetzung anfangs langsam und unter steter Beihilfe des Lehrers bis zum ersten Auftreten des Chors fort; hier ist der geeignete Anlaß, um über die scenische Einrichtung des Theaters, die geschichtliche Entwickelung und die Bestandteile des Dramas, die Festtage der Aufführung, die Art der Einübung die nöthige Belehrung einzuschalten, ohne welche der Schüler weder ein klares Verständnis noch Genuß von der Lectüre haben kann. Diese Belehrung ist durch das Vorzeigen von Abbildungen, eventuell durch einfache Zeich-

*) Hierfür liefern die wenigen Zeilen Reisigs (enarr. Oed. Col. p. XXVI.) ein vortreffliches Muster.

nung an der Wandtafel zu unterstützen. Die metrische Analyse des Chorliedes soll keinen wissenschaftlichen Charakter tragen und das einzelne nur soweit berücksichtigen als es zur Auffassung des ganzen nöthig ist: alles Schwanken zwischen verschiedenen Erklärungen ist zu vermeiden, sondern das metrische Schema, falls die Schüler mit einem solchen nicht durch ihre Ausgaben versehen sind, an die Tafel zu schreiben, auf die Zusammensetzung der Verse hinzuweisen und der metrische Gesammtcharakter des Liedes anzugeben. Dasselbe ist sodann von dem Lehrer rhythmisch und mit Ausdruck vorzulesen, hierauf zu übersetzen und zu erklären; erst bei der Widerholung ist von den Schülern zu verlangen, daß auch sie den Chor metrisch richtig lesen, worauf sie sich zu Hause sorgfältig vorbereiten sollen. Am Schluß des Stücks versteht sich eine Gesammtwiderholung von selbst; auch bei dieser ist auf gutes und metrisch genaues Lesen durch die Schüler zu dringen. An diese Widerholung schließt sich eine zusammenfassende Betrachtung über den Inhalt und Verlauf des Stücks, über die Vorbereitung und den Eintritt der Peripetie, über die allgemeine ethische und religiöse Richtung der ganzen Handlung und der einzelnen Personen. Wird dies in klarer Darlegung und unter angemessener Beteiligung der Schüler, vor allem aber ohne Ueberschwänglichkeit wie ohne spitzfindige psychologische Erörterungen vollzogen, so entnimmt der Schüler dieser Lectüre nicht nur einen bildenden und erhebenden Genuß sondern auch eine Anschauung griechischer Idealität und Kunst, welche er als unverlierbares Besitztum in sein späteres Leben hinübernimmt.

---

e. Das Privatstudium.*)

§ 119.

Wenn der Unterricht in den beiden alten Sprachen nach den bisher erörterten Grundsätzen erteilt wird, so wird der Schüler nicht nur für seine fernere Beschäftigung mit denselben und für die Bedürfnisse seines späteren Berufs eine sichere Grundlage sondern zugleich den Anreiz erhalten,

*) Die Litteratur über diesen Gegenstand ist in meinem Aufsatze über das Privatstudium in Schmids pädagog. Encykl. Bd. VI. S. 399 ff. aufgeführt; zu derselben sind jetzt noch die Verhandlungen der ersten schlesischen Directorenversammlung (1867, S. 25—42) zu fügen.

das gewonnene durch weitere Thätigkeit zu mehren und sich in der ihm bekannt und lieb gewordenen Welt heimischer zu machen. Diese selbständige Beschäftigung mit der alten Litteratur ist also das natürliche Ergebnis eines richtig geleiteten Unterrichts und liegt schon deswegen in dem Kreise unserer Betrachtungen; sie gehört aber um so mehr hierher als sie den gesammten Unterrichts- und Bildungszweck auf das kräftigste und in Uebereinstimmung mit den allgemeinen Erziehungsgrundsätzen fördert und somit die nothwendige Ergänzung zu der unmittelbaren Wirksamkeit der Schule und des Lehrers bildet. *Das Privatstudium soll die selbständige Thätigkeit der Jugend zur Ergänzung ihres Wissens und zur Förderung ihrer Selbstbefreiung aufrufen*; hiermit ist sein Zweck und zugleich seine Nothwendigkeit ausgesprochen. Ist dasselbe aber nothwendig, so darf die Frage, ob der Schüler für dasselbe neben seinen Schularbeiten Zeit übrig behalte, gar nicht aufgeworfen werden; diese Zeit, welche in Wahrheit keine unbestimmte Muße sondern nur die Möglichkeit zu anders gearteter Thätigkeit bezeichnet, müßte für ihn geschaffen werden, selbst wenn sie aus der sonstigen Unterrichtsordnung sich nicht von selbst ergäbe. Dies ist jedoch ohnehin der Fall und die gesammte bisherige Regelung des Unterrichtsverfahrens weist auf diese Möglichkeit hin. Wenn zufolge derselben der Lehrer bemüht sein soll, die eigentliche Gymnastik des Geistes in den Klassenunterricht zu verlegen, wenn er hier die Lectüre wie die gedächtnismäßige Einprägung des Lehrstoffs methodisch vorbereitet, wenn er die unnütze Heftschreiberei beseitigt und die schriftlichen Arbeiten auf ihren eigentlichen Zweck und somit auf das zuständige Maß beschränkt, wenn er endlich durch die innere Verknüpfung der Unterrichtsbestandteile den jugendlichen Geist vor Zerstreuung und somit vor vieler unnützen Anstrengung bewahrt, so schmelzen die unmittelbaren Ansprüche der Schule an die häusliche Arbeitszeit der Zöglinge erheblich zusammen und die erforderliche Muße für die Privatthätigkeit ist vorhanden.

Ist nun oben (§ 64. 65) der Kreis der Unterrichtsfächer richtig umschrieben, so hat freilich jedes derselben ein bestimmtes Recht auf diese Privatthätigkeit, jedoch nur in dem Sinne und in derjenigen Ausdehnung, in welcher es für den obenbezeichneten Zweck des Privatstudiums förderlich und nothwendig ist. Trägt ein Fach nur in geringerem Maße zu der geistigen Befreiung der Schüler, d. h. zu ihrer formalen Ausbildung und zur Uebereignung bleibender Gesetze und Ideen bei und kann ferner dieses Maß schon durch den Schulunterricht selbst ausgeschöpft werden, so wird dasselbe um eben so viel weniger bei dem Privatstudium hervortreten oder anders ausgedrückt, die Schüler werden sich um so viel weniger angetrieben fühlen, sich mit demselben zu beschäftigen. Daß aber dieses relativ gerin-

gere Interesse sich gerade bei allen übrigen Fächern mit Ausnahme der alten Sprachen finde, läßt sich nicht behaupten und der einsichtige Lehrer wird diejenigen Schüler, welche sich mit besonderer Neigung oder Befähigung zu der Mathematik und den Naturwissenschaften, zu der Geschichte oder den neueren Sprachen hingezogen fühlen, nicht auch mit ihrer Privatthätigkeit auf einem Gebiete festhalten, welchem sie innerlich ferner stehen. Hier bietet sich vielmehr für ihn der willkommene Anlaß der besonderen Natur der Schüler ihr Recht und vollen Spielraum zu gewähren, vorausgesetzt daß dieselben zugleich den anderweitigen allgemeinen Anforderungen der Schule genügen. Ist indes eine besondere und berechtigte Neigung der Schüler für eines jener Fächer nicht deutlich vorhanden, wie dies bei der großen Mehrzahl allerdings nicht der Fall ist, so thut der Lehrer gut sie auch mit ihrer freien Thätigkeit auf dasjenige Gebiet zu weisen, welches innerhalb des Schulunterrichts die größte Ausdehnung besitzt und für welches eben deshalb auch die Schüler die ausreichendste Vorbildung und hiermit die größte Teilnahme haben. Dies ist der Grund, weshalb schon hier im Anschluß an die alten Sprachen von dem Privatstudium geredet wird; soweit dasselbe aber auch den anderen Fächern zufallen kann, wird es auch bei diesen zur Sprache kommen. Sehen wir außerdem auf den doppelten Zweck der Privatthätigkeit, so ist zunächst ihre Beihilfe zur Ergänzung der Wissensmenge für die alten Sprachen viel nöthiger als für irgend einen anderen Gegenstand. Denn wie zweckmäßig und mit wie strenger Methode der Schulunterricht in ihnen auch eingerichtet sei, so ist es doch unmöglich während desselben den Schülern die Fülle und die Festigkeit der Anschauungen zu geben, deren sie doch bedürfen um mit innerer Befriedigung und verhältnismäßiger Leichtigkeit über die sprachlichen Schwierigkeiten hinaus sich des sachlichen und des Ideengehalts der Schriftsteller zu bemächtigen und um an diesem idealen Besitz in Sprache Kunst und Sittlichkeit unverlierbare Bildungsgrundsätze für ihr ferneres Leben zu gewinnen. Und hiermit ist zugleich wenn auch in beschränkterem Maße der Vorrang der beiden alten Sprachen bei dem Privatstudium für den zweiten Teil seines Zwecks erwiesen. Es soll durchaus nicht die große Wirkung geleugnet werden, welche der mathematische Unterricht auf die Auffassung und Anwendung des strengen und doch durchsichtigen Gesetzes, d. h. auf die geistige Durchbildung und Befreiung des Schülers ausübt, und ebenso wenig darf verkannt werden, daß durch die deutsche Lectüre und die Beschäftigung mit der Geschichte der Gedankenschatz der Schüler auf das ansehnlichste vermehrt und hierdurch widerum ihre Geistesfreiheit gefördert wird. Allein dem mathematischen Gesetz fehlt wenigstens für das Verständnis der Schüler der ethische Inhalt und umgekehrt dem Gedankenstoff

der deutschen Litteratur und der Geschichte zwar nicht an sich aber doch in einem für die Schüler schwerer erkennbaren Grade die Strenge und Unumstößlichkeit des Gesetzes. Beides ist aber in dem altsprachlichen Unterricht genau und für die Schüler sichtbar verbunden, das Gesetz innerhalb und mittels des eigentlichen Sprachunterrichts und der Inhalt in den Schriftstellern.

Der sittliche Werth des Privatstudiums beruht auf der mit ihm verbundenen Selbstbestimmung des Schülers; derselbe soll seine Bildung, d. h. seine geistige Freiheit durch eigene und freie Thätigkeit fördern. Hierzu muß er aber sowol eine bestimmte Stufe dieser formalen Freiheit schon erreicht haben, weil freies nicht aus unfreiem hervorgehen kann, als auch ein genügendes Bildungsmaterial besitzen, um ohne die unmittelbare Hilfe des Lehrers thätig sein zu können. Das Privatstudium ist also in der Regel den beiden oberen Klassen vorzubehalten; selbst in der unteren Abteilung der Secunda wird nur eine Vorbereitung auf dasselbe, d. h. eine von dem Lehrer angeordnete und durchweg zu leitende Privatlectüre und zwar desselben Schriftstellers für alle statthaft sein. In der Obersecunda und noch mehr in Prima hat sich aber die Anordnung und Aufsicht des Lehrers mehr zurückzuziehen und in Rath und Leitung umzuwandeln. Dies ist nicht nur nöthig, damit der Schüler seiner Selbständigkeit froh werde, sondern auch um ihn allmählich und mit pädagogischer Behutsamkeit für die volle Freiheit tauglich zu machen, die er auf der Universität genießen und ausüben soll. Der Vernachlässigung dieser Vorbereitung ist es nicht zu einem kleinen Teile beizumessen, daß so manche strebsame und sonst wolvorgebildete Jünglinge, welche die Schule mit begründeten Hoffnungen entlassen durfte, sich einer ungemessenen, d. h. inhaltlosen Freiheit hingeben und entweder verkommen oder doch schwere Verirrungen zu überwinden haben.

Das Privatstudium in den alten Sprachen muß im wesentlichen in der Lectüre der Klassiker bestehen; zu selbständigen Forschungen und Zusammenstellungen reicht die Kraft des Schülers noch nicht aus. Ueber die passende Wahl der Schriftsteller ist kaum ein Zweifel möglich; zunächst sind diejenigen geeignet, welche die Schule nur aus Zeitmangel von ihrer unmittelbaren Thätigkeit ausschließt, sodann diejenigen, welche den Schulunterricht am kräftigsten zu fördern vermögen und sich deshalb mit demselben leicht in Verbindung setzen lassen. Soweit also Homer Horaz und die besonders geeigneten Abschnitte des Livius nicht in der Schule erklärt werden können, müssen sie der privaten Thätigkeit überwiesen werden. Im übrigen hat der Lehrer beim Beginn des Cursus diejenigen Schrift-

steller zu bezeichnen, welche der Kraft der Schüler angemessen sind und wo möglich mit dem Unterrichtspensum sei es in der Stilistik oder in der Lectüre in einiger Verwandtschaft stehen. Unter diesen Schriftstellern ist den Schülern die Wahl zu überlassen; ist ihr Kreis richtig begrenzt, so werden die Schüler hinlänglich vor Misgriffen geschützt, denen gerade die strebsamen unter ihnen aus einer gewissen Neigung für das schwierige oder abgelegene nicht selten verfallen. Zu den catilinarischen Reden des Cicero gesellt sich also in förderlicher Verbindung Sallust, zu den Reden für Milo und gegen Antonius ausgewählte Briefe desselben Zeitabschnitts, zu den philippischen Reden des Demosthenes die olynthischen, zu der Apologie des Platon der Eutyphron, zu Horaz eine Auswahl aus den griechischen und römischen Elegikern und so fort. Besonders hat aber der Rath des Lehrers darauf zu dringen, daß die Schüler durch ihre Privatlectüre sich in die klassische Latinität hineinleben; sie können die nöthige Sicherheit und Mannigfaltigkeit der sprachlichen Anschauungen nicht gewinnen, ohne sich in denselben durch eine reichliche Beschäftigung mit Cicero Livius und den besten lateinischen Dichtern zu üben, und den fortgeschritteneren werden auch mit wirklichem Nutzen einige gute Neulateiner in die Hand gegeben werden können.

Daneben hat der Lehrer eine methodische Anleitung für das Privatstudium zu geben. Zunächst ist vor buntem Gemisch der Schriftsteller und vor gleichzeitiger Beschäftigung mit mehreren zu warnen. Ein Schriftwerk ist erst zu vollenden, bevor zu einem zweiten geschritten werden darf; dies erfordert die Sammlung des Geistes, der geordnete Erwerb der Kenntnisse, die Stetigkeit der sprachlichen Anschauung und endlich auch die Vorübung, welche der Schüler durch das Privatstudium für seine späteren wissenschaftlichen Arbeiten erhalten soll. Jeder Schriftsteller soll ferner entsprechend dem in der Schule beobachteten Verfahren zweimal gelesen werden, zuerst bedächtiger, gründlicher und in Verbindung mit schriftlichen Aufzeichnungen und Sammlungen, sodann in repetitorischer Weise, um das einzeln erlernte zu befestigen und zu einem Gesammteindrucke zu gelangen. An die Lectüre können sich mannigfache schriftliche Arbeiten schließen, die teils zur besseren Ausbeutung des Lesestoffs dienen teils den Schüler zur selbständigen Verwendung desselben hinüberleiten sollen. Phraseologische und sachliche Sammlungen, lateinische Inhaltsangaben, Uebersetzungen einzelner hervorragender Abschnitte in die Muttersprache, zusammenfassende Schilderungen von Charakteren und Begebenheiten lehren den Schüler, wie er quellenmäßig zu arbeiten hat; und der Lehrer wird außerdem darauf Bedacht nehmen, daß er einen Teil der Aufgaben zu den freien namentlich den lateinischen Aufsätzen mit Bezug auf die Privatlectüre wähle.

Je größeren Werth aber das Privatstudium für die reale und formale Bildung des jugendlichen Geistes hat, um so weniger darf demselben die begleitende und beaufsichtigende Hilfe des Lehrers fehlen. Eine strenge und nach den Umständen auch strafende Ueberwachung würde allerdings sich mit der Selbständigkeit nicht vertragen, welche den Schülern auf diesem Gebiete ihres Thuns unbedingt zugestanden werden muß. Es kommt eben darauf an, daß die Leitung des Lehrers noch entschiedener als in der Schule den Charakter der Hilfeleistung annehme und daß sein Einfluß sich gerade in der freieren und lebendigeren Thätigkeit der Schüler ausdrücke. Diese Vereinigung zweier nicht entgegengesetzten sondern einander ergänzenden Aufgaben, der bestimmenden Einwirkung auf den Zögling und der Entwickelung desselben zu geistiger Freiheit, zieht sich durch den gesammten Lehrerberuf; sie wird also auch hier und zwar um so sicherer durchzuführen sein, je genauer der Lehrer seine Schüler kennt und je mehr er bei ihrer Erziehung nicht auf das seine sondern auf das ihre sieht. Ja gerade für diese genauere Kenntnis und die innigere Hingabe an den Schüler ist das Privatstudium sehr wirksam, und hiernach wird bei demselben eine individuelle Behandlung der Schüler je nach ihrer Eigenart besonders angebracht sein. In welcher Weise der Lehrer demnach die Aufsicht über die Privatlectüre vollziehen soll, das wird zum Teil von den Umständen abhängen; im allgemeinen empfiehlt sich folgendes Verfahren. Nachdem der Lehrer im Anfange des Cursus auf eine zweckmäßige Wahl und Einrichtung des Privatstudiums hingewiesen hat, läßt er je nach der Klassenstufe und der geringeren oder größeren Selbständigkeit und Zuverlässigkeit der Schüler in viertel- oder halbjährigen Zwischenräumen angeben, was dieselben gelesen haben. Dann werden einige Stunden anberaumt, zu welchen die Schüler aus dem Kreise ihrer Lectüre einen von dem Lehrer bestimmten Schriftsteller und die etwa von ihnen gefertigten schriftlichen Arbeiten mitbringen; diese sieht der Lehrer an sei es in der Klasse oder besser noch zu Hause, aus jenen läßt er einen Abschnitt übersetzen oder fragt nach dem Inhalt, nach den wichtigsten phraseologischen oder sachlichen Vorkommnissen und nach ähnlichen Dingen, die er vorher bei sich selbst erwogen und ausgesucht haben muß. Aus den Antworten der Schüler wird er schon entnehmen können, ob und mit welcher Gründlichkeit dieselben das vorliegende Werk gelesen haben. Endlich erkundigt er sich danach, welche Stellen ihnen dunkel geblieben sind, und tritt hier hilfeleistend ein. Eine Warnung vor Oberflächlichkeit, mehr noch ein hodegetischer Rath wird hier ganz am Orte sein, eine wirkliche Rüge nur dann, wenn er den Schüler auf betrügerischen Angaben ertappt. Auf diese Weise ist er zugleich Aufseher und Genosse

des Privatstudiums und wie er selbst bei dieser Art der Leitung nicht ohne Befriedigung bleiben wird, so gehen auch die Schüler von solchen Stunden gehoben und gefördert an die weitere Arbeit.

---

f. Das Hebräische.

§ 120.

Zu den alten Sprachen muß auch die hebräische gerechnet werden, wie sehr sie auch nach ihrem Bau und ihrer Litteratur von der griechischen und lateinischen abweichen mag. Man hat dem Hebräischen seine Berechtigung auf unseren Gymnasien überhaupt bestritten und zur Begründung dieser Ansicht sich auf den obersten und durchgreifenden Zweck derselben berufen, welcher sich auf die harmonische Geistesentwickelung und die allgemeine Vorbildung für die Universität richte, eben deshalb aber die Vorbereitung für ein besonderes Fach, also auch für die Theologie ausschließe, und man hat diesem Hauptgrunde mancherlei Erwägungen über die ungleiche Belastung der Schüler und über die Mislichkeit eines facultativen Unterrichts angeschlossen.*) Die beiden letzten Punkte enthalten eine gewisse Wahrheit, die indes als entscheidend nicht gelten kann. Da der hebräische Unterricht erst in der Secunda des Gymnasiums und nur mit zwei wöchentlichen Lehrstunden eintritt, so findet er schon geistig gestärkte und sprachlich geübte Schüler, welche der ohnehin beschränkten Aufgabe dieses Lehrfachs bei einem zweckmäßigen Verfahren wol gewachsen sind, ohne von ihren sonstigen Arbeiten etwas wesentliches abbrechen zu müssen. Eben der geringe Umfang dieses Unterrichts verhindert aber, daß seine Ergebnisse einen bestimmenden Einfluß auf die Gesammtbeurteilung der beteiligten Schüler ausüben, welche somit etwa im Verhältnis zu ihren übrigen Genossen einer ungleichmäßigen Kritik unterliegen würden. Andererseits erleichtert die geringere Zahl der teilnehmenden Schüler die festere Einübung und das raschere Fortschreiten. Auch der Hauptgrund, wie richtig auch an sich, muß doch für den vorliegenden Fall eingeschränkt werden und diese Einschränkung spricht gerade für die Beibehaltung des hebräischen Unterrichts. Zugegeben daß das Gymnasium für die Universität im all-

*) Vergl. über diese Streitfrage die Aufsätze von Funkhänel, Hölscher, Sauppe, Bäumlein und Mezger in der Berliner Zeitschr. für das Gymnasialwesen, Jahrg. 1848.

gemeinen vorbereiten solle, so hat es diese Vorbildung doch für sämmtliche Facultätswissenschaften in ausreichender Weise zu gewähren. Die künftigen Theologen sind aber einer elementaren wenn auch in den Elementen gründlichen Unterweisung im Hebräischen bei dem Uebergang zu ihrem Fachstudium geradezu benöthigt; anderenfalls müßten sie ihre Universitätszeit mindestens um ein halbes Jahr verlängern, wenn sie zu einer genügenden und quellenmäßig begründeten Kenntnis des alten Testaments gelangen sollen. Es ist ohnehin die Frage, ob wirklich ein dreijähriges Universitätsstudium für die befriedigende Durchbildung unserer Theologen völlig ausreiche, was man bei den Klagen, welche man von den theologischen Fachexaminatoren über die mangelhafte Fertigkeit vieler Candidaten im Lateinischen und mehr noch über ihre ungenügende philosophische Durchbildung so häufig hört, wol einigermaßen bezweifeln darf. Daß auch jetzt manche Studenten sich erst beim Uebertritt auf die Universität für das theologische Fach entscheiden und demnach gezwungen sind die frühere Versäumnis des Hebräischen innerhalb des dreijährigen Cursus nachzuholen und daß diese dennoch die erste theologische Prüfung bestehen, ist eine Ausnahme, welche nicht als Regel gelten darf, und überdies müßte dann immer erst genau untersucht werden, ob eben diese eine vollauf befriedigende Kenntnis des hebräischen Textes nachgewiesen haben oder ob sie das Bestehen der Prüfung vorwiegend ihrem sonstigen Wissen verdanken. Wenn aber für die übrigen Universitätsfächer das Hebräische nicht nöthig ist, wiewol doch die Unkenntnis dieser Sprache bei den eigentlichen Philologen für die Anordnung des gymnasialen Lehrplans manche Unbequemlichkeiten mit sich führt, so mag es für diese immerhin fortfallen, ohne daß zugleich den künftigen Theologen eine wenn nicht unbedingt nothwendige so doch jedesfalls sehr nützliche Unterweisung benommen wird, und überdies ist die Erscheinung gar nicht selten, daß auch künftige Juristen und Mediciner sich bei dem hebräischen Schulunterricht eifrig beteiligen, wo derselbe in anregender Weise versehen wird.*) Die ganze Streitfrage geht indes von einer unrichtigen Betrachtung aus; bei Einrichtungen, welche neben ihrer geschichtlichen Begründung auch praktisch günstige Ergebnisse aufzuweisen haben, soll man gar nicht erwägen, welche Aenderung möglicherweise einen gewissen Nutzen haben könne (und

*) Die an sich richtige Bemerkung des verewigten Bäumlein (a. a. O. S. 732), daß in der Erhabenheit und schlichten Natürlichkeit der hebräischen Sprache ein Zauber liege, den selbst das Griechische in dieser Art nicht zu bieten vermöge, kann freilich für die Erklärung dieses Eifers nicht in die Wagschale fallen, da die Schüler nicht leicht zum Genuß dieses Zaubers durchdringen werden. Desto beherzigenswerther ist, was derselbe Gelehrte über die anregende Kraft mancher sprachlichen Analogieen zwischen den Griechischen und Hebräischen anführt (ebend. S. 734).

wie groß wäre denn der Nutzen im vorliegenden Falle!), sondern ob die Aenderung unbedingt nöthig oder doch ihr Vorteil überwiegend und augenscheinlich sei. Gerade für die höchsten Gebiete des geistigen Wirkens, und zu diesen gehören doch wol unsere Schulen, gilt aber der alte Spruch, daß man auf ihnen rascher etwas verderben als den Schaden wider gut machen kann; somit wird man wol in jedem, auch in allgemeinem Betracht besser thun es bei der bisherigen Anordnung zu belassen.

Das Unterrichtsverfahren wird in Abweichung von den bisher erörterten Regeln einigermaßen durch den schon erwähnten Umstand bedingt, daß der Lehrer bei den Zöglingen eine stärkere sprachliche Bildung und eine geübtere Auffassung voraussetzen darf; der Stufengang des Unterrichts bestimmt sich ziemlich kenntlich nach der Eigentümlichkeit des Sprachbaus, so daß in beiderlei Bezuge wenig hinzuzufügen ist.*) Nach den nothwendigsten Uebungen im Lesen und Schreiben sind die einfachsten Regeln aus der Lautlehre namentlich über die Natur der Consonanten (mit Hilfe der voces memoriales), über die Quantität der Vocale, das Schwa, die Sylbenbildung und dergl. durchzunehmen und hierauf das persönliche Pronomen und das regelmäßige Verbum mit Präformativen und Afformativen, zunächst jedoch erst im Kal einzuüben; letzteres mag nach mehrmaligem Lesen in der Schule zuerst gedächtnismäßig erlernt und sodann die Bildung der einzelnen Formen an der Wandtafel erläutert werden. Hierauf sind die übrigen Conjugationen, nunmehr aber sogleich mit der Erklärung der Formation, und sodann die Suffixa des Verbums und die Declination mit ihren Suffixen und dem Status constructus einzuüben; hiermit sind mannigfache mündliche und auch einzelne schriftliche Uebungen im Conjugieren und Declinieren zu verbinden, letztere wegen der genauen Punctation und wegen der Fertigkeit und Deutlichkeit im Schreiben, worauf der Lehrer besonders achten soll. Nachdem der Schüler auf diese Weise zur Uebersetzung und Analyse einfacher Sätze befähigt und an solchen ausreichend geübt ist, geht der Unterricht zu den unregelmäßigen Verben, den übrigen Fürwörtern und den Zahlwörtern über, um endlich mit der Erklärung der wichtigsten Partikeln den grammatischen Unterricht der Secunda abzuschließen. Für die Prima verbleibt neben der Befestigung der Formenlehre die Syntax, deren gebräuchlichste Erscheinungen dem Schüler soweit geläufig werden müssen, als es zum Verständnis leichterer alttestamentlicher Schriften erforderlich ist.

Für die Lectüre sofort das alte Testament zu wählen ist im allge-

---

*) Vergl. über die genauere Gliederung G. Stier zur Behandlung des Unterrichts im Hebräischen in der Berliner Zeitschr. für das Gymnasialwesen Bd. 13 S. 657—675.

meinen nicht rathsam und kann für die Mehrzahl der Schüler nur bei besonders geschickter Leitung zu guten Ergebnissen führen; eben dasselbe gilt von biblischen Chrestomathieen nach Art des Lesebuchs von Gesenius. Denn die Mannigfaltigkeit der Formen ist auch in den einfachsten historischen Stücken zu groß, um von dem Anfänger bewältigt zu werden; es müßte also die Selbstthätigkeit des Schülers hinter der Erklärung des Lehrers zu sehr zurücktreten oder der erstere müßte ungebührlich lange nur mit der Grammatik beschäftigt werden, und beides hat seine entschiedenen Nachteile. Demnach ist der Gebrauch eines Hilfsbuchs wie das von Seffer herausgegebene zu empfehlen, in welchem der Lesestoff sich eng an das grammatische Pensum schließt und nach diesem ausgewählt und geformt ist. Nach einiger Uebung ist zu leichteren geschichtlichen Abschnitten des alten Testaments überzugehen; es versteht sich bei der Fremdartigkeit der Schrift und der Sprache wol von selbst, daß der Lehrer hierbei den Schülern anfangs durch reichliche lexikalische und grammatische Anleitung zur Hand gehen und auf gründliche Widerholung der Lesestücke dringen muß. Sobald aber der Schüler einigermaßen gefördert ist, darf mit Rücksicht auf seine sonstige Sprachbildung rascher im Lesen fortgeschritten werden; dies ist sogar zur Mehrung der Wortkenntnis und zur Erlangung größerer Fertigkeit nothwendig. In Prima sind außer den historischen Büchern hauptsächlich die Psalmen zu lesen; ob auch einzelne Stellen aus den Propheten, muß der Lehrer je nach dem Stande der Klasse entscheiden.

Mit der Lectüre sind aber möglichst bald natürlich in geordnetem Stufengange auch Uebungen im Uebersetzen in das Hebräische zu verbinden, zuerst mündlich und dann auch schriftlich bis zur Anfertigung leichterer Exercitien, für welche jedoch möglichst Stoffe biblischen Inhalts zu wählen sind.*) Diese Uebungen können allerdings durch eine reichliche und geschickt geleitete Lectüre ersetzt werden; im allgemeinen sind sie aber sehr empfehlenswerth, da sie zur Sicherheit in der Grammatik und namentlich in der Punctation außerordentlich beitragen. Leider werden sie jetzt meistens unterlassen, weil man sie für zu schwer hält; dies ist aber, ihre richtige Behandlung und eine ausreichende Uebung im mündlichen Uebersetzen unter Benutzung der Wandtafel vorausgesetzt, ein unbegründetes Vorurteil, welches die Erfahrung hinlänglich widerlegt hat. Daß die Schüler es selten zu ganz fehlerfreien Arbeiten bringen werden, ist richtig; allein dies ist ein Grund mehr sie auch in dieser Art zu üben.

---

*) Vergl. hierüber wie über die geeigneten Hilfsbücher das einsichtige Programm von Buddeberg, Essen, 1865.

Ob es für die Kenntnis des Sprachschatzes genüge nur die beim Uebersetzen vorkommenden Wörter erlernen zu lassen oder ob außerdem besondere Vocabularien zu gebrauchen sind, darüber schwankt das Urteil der Lehrer und allerdings lehrt auch hier die Erfahrung, daß eine ausgedehntere und eindringlichere Lectüre das abgesonderte Vocabellernen überflüssig machen kann. Im ganzen muß dasselbe jedoch empfohlen werden, ob nach grammatischer, sachlicher oder, was in manchem Betracht vorzuziehen scheint und jedesfalls neben den übrigen Gesichtspunkten nicht außer Augen gesetzt werden darf, nach etymologischer Anordnung, das hängt von dem Geschick und dem sonstigen Verfahren des Lehrers ab.

Kapitel 3.

Die neuen Sprachen.

a. Die deutsche Sprache.

§ 121.

Kaum ein Unterricht hat seit einem Menschenalter die pädagogische Welt so lebhaft beschäftigt, als der deutsche; eine reiche Litteratur giebt deutliche Kunde sowol von dem gewissenhaften Fleiß, mit welchem man seine Methode untersucht hat, als leider auch von der Unsicherheit, welche auf diesem Gebiete herrschte und noch immer nicht völlig beseitigt ist. *)

*) Diese Litteratur auch nur mit annähernder Vollständigkeit aufzuführen, würde hier zwecklos sein; es genügt diejenigen Schriften zu nennen, welche den entgegengesetzten Richtungen den klarsten Ausdruck geben. Die analytische Methode, welche die formale Bildungskraft des deutschen Unterrichts in den Vordergrund stellt und deshalb auf eine ästhetisch-kritische Behandlung des Lesestoffes dringt, ist besonders vertreten durch Hiecke der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien, 1842; mit ihm stimmen im wesentlichen überein Deinhardt über die Stellung und Bedeutung des deutschen Unterrichts auf Gymnasien (Berliner Zeitschr. für das Gymnasialwesen, 1848, S. 511 ff) und L. Giesebrecht der deutsche Aufsatz in Prima (Berliner Zeitschr. 1856, S. 113—152). Für die synthetische Behandlung spricht Ph. Wackernagel der Unterricht in der Muttersprache (vierter Teil des deutschen Lesebuchs, 3. Aufl. 1863), ein goldenes Buch, welches überhaupt kein Lehrer ungelesen lassen sollte, R. v. Raumer (in K. v. Raumers Gesch. der Pädag. Th. III. und in der Berliner Zeitschr. 1856, S. 529) und K. Müllenhoff in dem vortrefflichen Aufsatze über die deutsche Philologie, die Schule und die klassische Philologie (Berliner Zeitschr. 1854, S. 177—199). Eine klare und sachgemäße Beurteilung liefert Heiland in Schmids Encykl. der Pädag. T. I. S. 908 ff.

Jene Teilnahme war ebenso erklärlich als erfreulich; denn sie war mit der erneuten Belebung unseres Volkstums innig verbunden und sie entsprang aus der bewundernden Dankbarkeit gegen unsere großen Dichter zumal der letzten klassischen Periode. Auch empfand man richtig, daß der klare und angemessene Gebrauch der Muttersprache in Wort und Schrift der sicherste Beweis harmonischer und völlig angeeigneter Bildung sei, und man legte deshalb bei den Abgangsprüfungen auf den befriedigenden Ausfall des deutschen Aufsatzes ein besonderes Gewicht. Außerdem war es nicht schwer, die bisherigen Unterrichtsmängel aufzudecken: der deutsche Unterricht wurde häufig genug als Lückenbüßer behandelt, für welchen jeder Lehrer gut genug war, mochte er nun die erforderliche Fachbildung haben oder nicht, und die Aufgabe und Beurteilung der schriftlichen Arbeiten bildete neben den Declamationsübungen meistens den Hauptinhalt der Unterrichtsthätigkeit. Hier und da schloß sich hieran für die unteren Klassen eine systematische Unterweisung in der deutschen Grammatik, für die oberen auch wol in der Stilistik und Rhetorik und so konnte es nicht fehlen, daß der deutsche Unterricht für Lehrer und Schüler gleichmäßig zur Last und zu einem Gegenstande wurde, mit welchem man nichts rechtes anzufangen wußte. Das sollte nun anders werden; man wollte nicht nur das Deutsche als ein nothwendiges Bildungsglied in den gesammten Lehrplan einfügen, was ja an sich nur löblich und gerecht war, sondern man betonte auch nachdrücklich, daß der deutsche Unterricht der Schwerpunkt und der Ausdruck der Gesammtbildung des Schülers sei und sein solle.*) Allein man forderte hiermit lediglich von diesem Unterrichtszweig, was derselbe weder leisten kann noch soll und eben deshalb entfernte man sich mit der Methode von dem nächsten d. h. dem einfachsten und natürlichsten Wege. Weil der Schüler lernen soll sich klar und bestimmt auszudrücken, deshalb mußte der deutsche Unterricht ganz besonders zur Uebung im klaren Denken dienen und da hierzu innerhalb des Sprachunterrichts die Grammatik allerdings vornehmlich behilflich ist, so wurde die grammatische Unterweisung und zwar ein solche, welche die Sprachgesetze als Ausdruck und Folgerung der Logik hinstellt, zur Nothwendigkeit. Und weil der Schüler angemessen gewandt und schön sprechen und schreiben soll, so mußten die Schöpfungen unserer großen Schriftsteller den Stoff abgeben, an welchem die Regeln der Aesthetik, zum Teil sogar bis in ihre feinsten psychologischen Verzweigungen, und die Grundsätze der ästhetischen Kritik dargelegt und geübt wurden. Man verkannte also zwar nicht, aber man unterschätzte den großen Gewinn, welchen der Schüler für die Klarheit des Denkens und für die

*) Deinhardt a. a. O. S. 519 ff.

Sprachfertigkeit aus allen übrigen Lehrgegenständen zog, und indem man die Uebung in beidem hauptsächlich dem deutschen Unterricht zuschob, belud man diesen mit einer übermäßigen Aufgabe, welche freilich innerhalb der gewöhnlichen Stundenzahl nicht zu lösen war, man entleerte ihn seiner eigentümlichen Bildungskraft und benahm den übrigen Lehrern den Antrieb und die Verantwortlichkeit, ihres Teils zur Ausbildung der Schüler im Denken Sprechen und Schreiben soweit mitzuwirken, als sie befähigt und verpflichtet waren. Denn es ist doch gar nicht zu verkennen und früher widerholt betont, daß jeder Lehrer seine Schüler sorgfältig anhalten soll den Unterrichtsstoff nicht nur klar zu durchdenken sondern auch in sprachrichtigem und angemessenem Ausdruck widerzugeben, und ohne diese Uebung, welche in Wahrheit in keiner Lehrstunde fehlen kann und bei jedem einigermaßen aufmerksamen Lehrer thatsächlich eintritt, würde alle Mühe des deutschen Unterrichts umsonst sein. Was es aber mit dem schönen Stil auf sich hat, werden wir später sehen. Nicht genug an diesem Grundirrtum oder vielmehr in Folge desselben suchte man nun, um jenes Ziel zu erreichen, den Schüler nicht an dem Stoffe sondern an dem Gesetze zu bilden und verfiel auf Abstractionen und bewußte Analyse, wo doch die Anschauung des Stoffes und ein herzliches Hineinleben in denselben Anfang Mittel und Ende sein sollte. Was Wunder, daß der Schüler zu fertigem und naseweisem Urteil vermocht wurde, wo dankbare Rührung und Bewunderung die angemessene und wahrhaftige Gemüths- und Geistesstimmung gewesen wäre, daß er selbst für seine Darstellung keinen fruchtbaren und ergreifenden Inhalt sondern nur regelrechte aber an sich leblose Formen gewann und daß er in der Ueberzeugung den eigentlichen Geist unserer Litteratur schon abgeschöpft zu haben später kein Verlangen mehr nach dem trug, was zwar seinen Verstand geschärft aber für Herz und Phantasie die wahre Nahrung und hiermit die Fähigkeit verloren hatte, seinen einheitlichen Geist in harmonische und nachwirkende Schwingungen zu versetzen!

Daß der deutsche *Unterricht* der Ausdruck für die Gesammtbildung des Schülers sei, ist nicht nur eine schiefe sondern eine geradezu unrichtige Behauptung. Der Unterricht kann die Bildung nicht ausdrücken sondern nur bewirken und fördern; durch diese schärfere Fassung des Begriffs fallen aber mannigfache Aufgaben, welche fälschlich dem deutschen Unterricht zugewiesen wurden, wider ihren eigentümlichen Gebieten innerhalb der übrigen Lehrzweige zu. Hätte man aber auch gesagt, daß die Bildung der Schüler im Deutschen, namentlich ihre Gewandtheit in schriftlicher und mündlicher Darstellung und ihr Verständnis der nationalen Litteratur der Maßstab und Ausdruck ihrer Gesammtbildung sei, so würde selbst diese

Behauptung wesentlich einzuschränken sein. Denn es ist keinem Lehrer unbekannt, daß häufig genug tüchtige Schüler, welche ihren Aufgaben auf anderen Unterrichtsgebieten gewachsen und auch in ihrer allgemeinen Geistesentwickelung nicht zurückgeblieben sind, in ihren deutschen Aufsätzen gegen andere zurückstehen, welche bei minderer Verstandesschärfe und geringeren Kenntnissen mittels einer lebhafteren Phantasie, eines glücklichen Gedächtnisses oder aus welchen Gründen immer ihren Gedanken eine angenehmere Form und einen passenden Ausdruck zu leihen wissen. Soweit aber dem deutschen Unterricht die Förderung der gesammten Geistesbildung zukommt, würde es ihm doch obliegen, sämmtliche Formen der geistigen Thätigkeit zu üben und in eine möglichst harmonische Bewegung zu setzen; die geschilderte Methode wandte sich aber mit allzustarker Bevorzugung an den Verstand, welchem auch bei der ästhetischen und psychologischen Würdigung der Litteraturerzeugnisse die Hauptrolle zufiel. Wenn ferner wie vielfach versichert der deutsche Unterricht hauptsächlich die Aufgabe und das Verdienst haben sollte, das nationale Gefühl zu wecken, so hätte an unseren Schriftstellern hauptsächlich die ethisch-nationale und geschichtliche Bedeutung hervorgehoben werden müssen, statt ihren Werth nach allgemeinen Regeln zu ermessen, welche für alle Zeiten und alle Völker ihre Geltung haben. Zu der Gesammtbildung des Schülers gehört endlich und sicher nicht an unterster Stelle die Entwickelung seines Gemüths; die Vertiefung des gemüthlichen Eindrucks konnte aber keineswegs von einem Verfahren erwartet werden, welches so rasch und so überwiegend von der synthetischen Anschauung zu der zergliedernden und selbst kritischen Analyse übergieng. Die Gefahr also, welche der Lehrer bei dem Unterricht in den fremden Sprachen nur mit großer Behutsamkeit und unter vielen Schwierigkeiten abwehrt, daß nämlich durch die sprachliche Erklärung dem Schüler die Gesammtanschauung und die inhaltliche Kraft des fremden Schriftwerks verdeckt werde, diese Gefahr wurde im Deutschen geradezu aufgesucht, und was bei jenem nur schädlich und hemmend wirkte, das erhielt hier, wo doch die unbefangene und allseitige Anbildung des Stoffs so nahe lag und durch sprachliche Hindernisse nicht erschwert wurde, einen durchaus verderblichen Charakter, welcher das Geistesleben der Schüler verzerren und in wichtigen Regungen sogar abtödten mußte. Es soll nicht behauptet werden, daß diese schlimme Wirkung eines verkehrten Verfahrens überall und in vollem Umfange eintrat; dagegen schützte die Bildungskraft der deutschen Sprache, der herrliche Inhalt unserer Dichtungen und allerdings auch der Umstand, daß die Anhänger jener Richtung die Einseitigkeit derselben durch die Zuthaten milderten, welche sie aus ihrer übrigen reichen Geistesbildung dem Unterricht beizumischen nicht umhin konnten. Allein an

dieser Milderung hatte die bewußte Methode keinen Anteil; kurz um den Fehler in seiner Wurzel aufzudecken, man übertrug die Philosophie, welche eine Beschäftigung für Männer ist, in unsere Schulen und that hierdurch ihr selbst, dem jugendlichen Geiste und den nationalen Schöpfungen Gewalt an.

Es kommt deshalb bei der Erörterung des Unterrichtsverfahrens für unser Fach fast mehr und jedesfalls eher auf die Abwehr des falschen als auf die Feststellung des richtigen an; dieses letztere ergiebt sich wenigstens so einfach aus der Natur des Lehrstoffs, daß es für unbefangene und mit diesem Stoff vertraute Lehrer mehr einer allgemeinen Anweisung als einzelner Vorschriften bedarf. Es ist wie schon gesagt nicht wahr, daß der Unterricht im Deutschen die Gesammtbildung des Schülers darstellt, und wäre es wahr, so wäre der eingeschlagene Weg nicht der rechte; denn die Eigentümlichkeit der deutschen Sprache wird mittels desselben auf allgemeine logische Gesetze und die Eigentümlichkeit unserer Dichtung auf allgemeine ästhetische Regeln zurückgeführt, wodurch eben der deutsche Unterricht zu einem undeutschen wird. Dieser Irrtum hat von F. Becker und Hiecke bis zur Gegenwart gewaltet und ist noch immer nicht erloschen, um so weniger als der deutsche Unterricht auch die rednerische philosophische und litterarhistorische Bildung vermitteln sollte. Jeder Unterricht soll und kann aber naturgemäß nur durch seine eigentümliche Bildungskraft, d. h. durch seinen Inhalt wirken; somit werden wie überall so auch für den deutschen Unterricht Lehrer erfordert, welche mit dem Gegenstande selbst vertraut sind und denselben nach seinen eigenen, nicht aber nach anderswoher entlehnten Gesetzen zu handhaben wissen. Das heißt der Lehrer des Deutschen soll sich gründlich auf deutsche Sprache und Litteratur verstehen, wenngleich er außerdem einer bestimmten logischen und ästhetischen Bildung nicht entrathen kann. Hierzu ist aber selbst für die unteren und mittleren Klassen nöthig, daß er neben der unumgänglichen Litteraturkenntnis sich die Gesetze der deutschen Sprache nach einer auf sprachgeschichtlicher Grundlage ruhenden Grammatik angeeignet habe;*) für die oberste Lehrstufe kann er aber streng genommen einer durch selbständige Lectüre vermittelten Vertrautheit mit der Entwickelung unserer Litteratur und einer wissenschaftlich begründeten Kenntnis unserer Sprache von ihren frühesten Erscheinungsformen an nicht entbehren. Hiermit ist noch nicht entschieden, ob überall auf den Schulen alt- und mittelhochdeutsche Werke in der Ursprache gelesen werden sollen, wiewol auch diese Frage in einem bestimmten Umfange bejaht werden muß. Zunächst handelt es sich nur

*) Z. B. nach der neuhochdeutschen Schulgrammatik von K. A. F. Hoffmann.

darum, daß der Lehrer seines Gegenstandes Meister sei, um aus demselben mit sicherer Wahl zu entnehmen, was den Schülern zu einem klaren Verständnis des jetzigen Sprachbaues und seiner Formen verhelfen und sie mit lebendiger Liebe zu unserer Nationallitteratur erfüllen könne, und hierzu muß der Lehrer selbst den geschichtlichen Gang durch unsere Sprache und Litteratur verfolgt haben. Denn der gute Lehrer sagt den Schülern nicht alles, was er weiß, aber er selbst soll sich des Grundes seines Wissens bewußt sein. Nur das lebendige Wissen schafft und verbreitet Erkenntnis; dieser Lebensfülle wird aber niemand mächtig, der nicht dem Leben in seinen wandelnden Gestalten nachgegangen ist.

Jene Fehler aber, vor denen der Lehrer des Deutschen zu warnen ist, treten abgesehen von den minder wichtigen und später zu berührenden Redeübungen hauptsächlich in der Behandlung der Grammatik der Litteratur und des deutschen Aufsatzes hervor und sollen hier nach dieser Gliederung kurz berührt werden, bevor wir uns zu der Feststellung des richtigen Verfahrens wenden. Zunächst ist ein systematischer Unterricht in der deutschen Grammatik namentlich in der Formenlehre auf den unteren und mittleren Lehrstufen nicht nur überflüssig sondern in mehr als einem Betracht geradezu schädlich. Die nöthige Bekanntschaft mit den allgemeinen Formen und Kategorieen der Sprache erwirbt der Schüler am leichtesten und klarsten an einer fremden Sprache; die eigene ist ihm hierzu nicht gegenständlich genug und ein zu inniger Teil seines lebendigen Wesens, um nicht ihre analytische und so zu sagen anatomische Betrachtung für ein so frühes Alter zu erschweren und zu widerrathen. Wie vielmehr das Geheimnis seines körperlichen Werdens und Lebens ihm verborgen bleiben soll, um ihm nicht die Keuschheit des Daseins zu rauben, und wie es statt dessen nur die Aufgabe der leiblichen Erziehung ist, seine Glieder gesund zu erhalten und ihm einen geschickten und wolanständigen Gebrauch derselben zu lehren, so soll auch sein geistiges Auge nicht auf das Nervengeflecht und die Zeugungskraft seiner Muttersprache gelenkt werden, sondern er soll dieselbe unbefangenen und unschuldigen Sinnes als ein lebendiges Wesen in seiner natürlichen Bewegung, als einen Teil seiner selbst, als Product und Mittel seines eigenen geistigen Lebens handhaben und lieben lernen.*)

*) Ph. Wackernagel a. a. O. S. 39: „Mich kann es wol gleich einem Arzte interessieren, der geheimen Bildung dieses geistigen und wesentlichsten in dem jungen Herzen zuzuschauen; aber für den Knaben, sage selbst, erscheint es dir nicht unheilig? — Eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Sprache in diesem Alter gleicht dem vorwitzigen unheiligen Aufdecken und Anschauen der Glieder.“ Heiland in Schmids Encykl. S. 911: „Die Beckersche Manier ist ein gefährlicher Ueberreiz der Jugend, die sich dabei auf einem ihr durchaus fremden Gebiete bewegt, auf dem der Abstraction und Reflexion.“

Nicht also indem er sie in ihre Formen auflöst, bildet er sich in der Muttersprache aus; er kennt und gebraucht diese Formen längst, ehe er das Schulzimmer betreten, und wie man überhaupt declíniert und conjugiert, das lernt er am Latein. Sondern er soll sich in sie durch den geistigen und gemüthlichen Verkehr mit ihren besten Schöpfungen hineinleben und dieser Verkehr soll durch den Lehrer so geleitet werden, daß ihre Reinheit und Tiefe, ihre Pracht und Fülle seinen Sinn zugleich fesseln und befreien. Nicht als Symbol und Kleid für den anderweit gefundenen Gedanken soll er sie betrachten und nach formalen Gesichtspunkten sich zurecht legen sondern er soll ihren Klang empfinden und das lebendige Spiel ihrer bald kräftigen bald anmuthvollen Bewegungen mit dem Behagen anschauen, daß alles dies ihm und seinem Volke angehöre und daß es nur seiner Hingabe bedürfe, um dieses Spiel mit ihr teilen zu können. Daß und wie er selbst sich für einen solchen Verkehr vom Ungeschick zu befreien und von schlechter Angewöhnung zu reinigen habe, wie er also dieses Gespielen seiner Gedanken und Gefühle würdig werde, das lehrt ihn zumeist die Sprache selbst und außerdem die gelegentliche Zurechtweisung des Lehrers, für welche sich die Richtschnur leicht finden läßt; ein Eindringen in ihren Bau darf ihm erst dann und auch dann nur in allmählicher und maßvoller Betrachtung gestattet werden, wenn er in und mit ihr soweit erstarkt ist, um von der Abstraction und Analyse zwar größere Klarheit des Sprachbewußtseins aber keine Beschädigung der Sprachfülle erwarten zu dürfen.

Die Fehler, unter denen die Behandlung der Litteratur leidet, sind doppelter Art: entweder der Lehrer ist bemüht den Schülern eine vollständige Litteraturgeschichte zu geben oder er ergeht sich vor ihnen in einer zu genauen ästhetischen Zergliederung des einzelnen Schriftwerks. Jener Weg führt zur Ueberhäufung des Schülers mit unverstandenem und bildungsarmem Stoff, dieser entzieht ihn der genußvollen Aufnahme des Inhalts und erkältet seine Teilnahme; beide schieben also der nährenden Kraft der Litteraturwerke eine entweder unverdauliche oder schale Kost unter, welche ihm statt wahrer Bildung nur den Schein derselben gewährt und eben deshalb seinen Sinn nicht übt sondern abstumpft. In diesem Scheinwesen liegt aber noch die andere ganz unvermeidliche Gefahr, daß es den Schüler mit der Einbildung des Wissens erfüllt und hierdurch zu unbescheidenen Urteilen verleitet, welche um so unwahrhaftiger sind, je weniger er sie sein eigen nennen kann; wirkliche Bildung macht aber ebenso bescheiden als wahrhaftig. Gehen wir indes auf diese Fehler näher ein, so entspringt der erste entweder aus einer übel angebrachten Gewissenhaftigkeit des Lehrers, welcher meint den Schülern nichts von seinem eigenen Wissen vorenthalten zu dürfen, oder aus der falschen Vorstellung, daß den Schü-

lern doch die Entwickelungsbedingungen unserer Litteratur bekannt werden müßten und daß sich diese nur aus der zusammenhängenden Betrachtung ihres gesammten Ganges ergeben könnten. Das erste ist eine Selbsttäuschung, denn der Lehrer kann doch den Schülern nicht alles sagen, was er selbst weiß, und das zweite ist eine Täuschung über die Kraft der Zöglinge, welche die nothwendige Entwickelung unserer Litteratur nach ihren ebenso feinen als weitverzweigten inneren und äußeren Bedingungen doch nicht zu verstehen vermögen. Was hilft also den Schülern eine Masse von Namen und Büchertiteln, mit welchen sie ein lebensvolles Bild nicht verbinden können und welche deshalb ohne weitere Bildungswirkung nur ihr Gedächtnis belasten? Und was helfen ihnen allgemeine Betrachtungen über Entwickelungsgesetze, zu denen ihnen der reale Inhalt und mit demselben das lebendige Verständnis fehlt? Und wo soll endlich der Lehrer bei solchem Beginnen die Grenze seines Vortrags finden? Denn abbrechen und überspringen muß er doch oft genug und hiermit selbst verstümmeln, was er allzu vollständig und allzu fein angelegt hat. Nicht viel anders, ja in gewissem Betracht noch schlimmer ist es mit der ästhetischen Kritik des vorliegenden Kunstwerks, welche häufig genug zu Erwägungen führt, an welche der Dichter gar nicht gedacht hat und nicht gedacht haben kann. Zunächst ist mit Recht gesagt, daß der Lehrer sich in solcher ästhetisch-kritischen Zergliederung vor den Schülern ergeht; denn daß er die Schüler hierbei in wirkliche Selbstthätigkeit setze und sie zur eigenen Erzeugung einer derartigen Analyse vermöge, ist gar nicht denkbar, weil es widernatürlich ist und, soweit es etwa doch Statt fände, ein übles Zeichen für die geistige Gesundheit des Schülers sein würde. Denn ihm wird von den Schöpfungen des deutschen Dichtergeistes das beste vorgeführt, welches er in bewundernder Anschauung nachempfinden und in sich aufnehmen soll; müßte es ihm, wenn er gesunden Herzens ist, nicht widerstehen, dieses Kunstwerk mit kritischer Hand betastet und seiner Empfindung Maß und Begriff vorgeschrieben zu sehen, bevor er noch Zeit und Fähigkeit gehabt hat diese Empfindung in sich auszuleben und zu einem höheren Gefühle zu verklären? Und was das Aufdecken der allgemeinen Idee einer Dichtung oder das Aufsuchen aller psychologischen Möglichkeiten und Geheimnisse anlangt, so hat doch der Dichter seine Gestalten als lebendige und concrete erschaut und geschaffen, welche zwar an der Darstellung einer Idee oder einer ethischen Verwickelung mitarbeiten, aber keineswegs nur die durchsichtige Hülle einer Idee sind, wodurch sie in Wahrheit zu einem Schemen herabsinken und verblassen würden.*) Sollen aber gar aus

*) Nägelsbach Gymnasialpäd. S. 91.

solchen Betrachtungen noch allgemeinere kritische Beobachtungen und Gesetze abgeleitet werden,*) so verflüchtigt und sublimiert sich der Inhalt der Litteraturwerke bis zur vollständigen Abstraction; Sublimate hat aber noch niemand für Nahrungsmittel ausgegeben.

Bei den deutschen Aufsätzen endlich irrt man durch zu frühzeitigen Beginn dieser Uebung und durch Wahl eines ungeeigneten Stoffes. Hat sich aus unseren bisherigen Betrachtungen ergeben, daß der deutsche Unterricht bis zum Abschluß der mittleren Klassen wesentlich synthetisch sein müsse, so folgt, daß bis dahin den Schülern keine deutsche Arbeit zugemuthet werden darf, welche sich nicht streng innerhalb der Reproduction bewegt. Ueber den vorzeitigen Antrieb zu freier Production hat Ph. Wackernagel (a. a. O. S. 26) mit treffender Schärfe geurteilt; der Schüler wird hierdurch zu einer Thätigkeit über sein Vermögen, also zur Unwahrheit und zum unnatürlichen Misbrauch seiner kaum erwachenden Kraft verführt. Auch für die oberen Klassen ist der Anspruch an die freie Thätigkeit der Zöglinge sehr zu beschränken; doch liegt hier auch der entgegengesetzte Fehler nahe, daß man sie nämlich veranlaßt nur das widerzugeben, was sie aus dem Vortrage des Lehrers gedächtnismäßig aufgefaßt haben. Insbesondere sind hier aber zwei andere Klippen, zwischen denen der Lehrer hindurchschiffen soll: die Schüler dürfen weder schreiben über das, was sich von selbst versteht, noch über das, was sie selbst nicht verstehen. Beides scheint keiner Bemerkung zu bedürfen und doch findet man in der Schulpraxis wie in den theoretischen Anweisungen für diesen Unterricht die häufigsten Fehler gegen beides. Der Werth der Freundschaft, die Vaterlandsliebe und ähnliches versteht sich von selbst und ist keinem Schüler unklar und unbekannt: der Schüler kann also durch Bearbeitung solcher Aufgaben zwar seine formale Darstellungsfertigkeit fördern, allein hiermit ist der Zweck des Aufsatzes nicht erschöpft und eine Erweiterung oder Klärung seines Gedankenkreises wird er mittels derselben nicht gewinnen. Aufgaben philosophischen Inhalts, Beurteilung schwierigerer geschichtlicher Verhältnisse, namentlich aber die leider noch so sehr beliebten Themata aus der ästhetischen Kritik, welche sich an die oben geschilderte Aftererklärung unserer Litteraturwerke anschließen, versteht der Schüler nicht und er kann bei ihnen höchstens das, was ihm der Lehrer unverständiger Weise vorerzählt hat, noch etwas unverständiger widergeben. Hiervon hat er aber natürlich eben so wenig Nutzen als der Lehrer Freude.

---

*) Z. B. über das katholische Moralprincip in der Braut von Messina, über das Urteil, welches Aristoteles über irgend eine Tragödie gefällt haben würde, und dem ähnliches. Vergl. § 40.

§ 122.

Aus diesen allgemeinen Betrachtungen ergiebt sich für das Lehrverfahren, daß der Mittelpunkt des deutschen Unterrichts der Lesestoff sein müsse, an welchem die sprachliche Anschauung der Schüler Klarheit Reinheit und Tiefe gewinnen und sich allmählich zu einer entsprechenden Fertigkeit der eigenen Anwendung umbilden soll. Bei der Erlernung der fremden Sprachen kommt es darauf an den Abstand zwischen ihnen und uns zu mindern und unsere Gedanken und Gefühle in dieselben zu übersetzen; hierzu müssen uns die Sprachregeln und der Wortvorrath als die Brücken dienen, auf denen wir möglichst leicht aber nicht ohne Bewußtsein der Vermittelung in das neue Gebiet hinüberschreiten. Hier handelt es sich nicht um die Eroberung eines unbekannten Sprachschatzes noch um die Aneignung von Regeln, die wir wenn gleich unbewußt längst geübt haben und welche sich erst aus dem uns schon geläufigen Stoffe ergeben. Es handelt sich vielmehr um Reinheit Angemessenheit und Geschmeidigkeit im Gebrauch einer Sprache, mit welcher wir zur Lebensgemeinschaft zusammengewachsen sind, und allerdings auch um allmähliche Mehrung des Wortschatzes durch den Verkehr mit den besten und tiefsten unseres Volks, bei denen die eigentümliche Schönheit und Fülle unserer Sprache den lebendigsten Ausdruck gewonnen hat. Diesem Ziele gemäß ist der Lesestoff zu wählen und die weiteren Uebungen sind ihm nicht selbständig gegenüber zu stellen sondern einfach und natürlich aus ihm abzuleiten. Solche Uebungen bildet das mündliche und schriftliche Nacherzählen des gelesenen oder gesprochenen Stoffes, dem sich auf den oberen Stufen die freiere Verknüpfung und Ausweitung der gewonnenen Begriffe und Bilder in besonderen Abhandlungen, den sogenannten deutschen Aufsätzen, anschließt. Endlich kann auch eine grammatische Zuthat nicht ganz entbehrt werden; dieselbe beschränkt sich aber in den unteren Klassen auf die Abwehr des unberechtigten, auf eine bewußtere Analyse und Nachbildung des Satzes und auf die Ueberlieferung weniger Regeln für denjenigen Teil des Sprachgebiets, auf welchem die Sprache sich scheinbar willkürlichen oder doch schwerer verständlichen Bewegungen hingegeben hat. Jene betreffen die Rechtschreibung und die Interpunction, diese hauptsächlich den Gebrauch der Präpositionen.

Von der Sexta bis zur Tertia einschließlich soll also das deutsche Lesebuch den Unterricht beherrschen. Dasselbe dient nicht dazu um den Wortschatz überhaupt kennen zu lehren und noch weniger um an ihm die Formenlehre einzuüben; beides ist dem Schüler der Hauptsache nach be-

kannt und den bewußteren Gebrauch der letzteren entnimmt er am besten dem lateinischen oder, falls dieser fehlen sollte, einem anderen fremdsprachlichen Unterricht. Auch zur Veranschaulichung der verschiedenen Stilgattungen dient das Lesebuch erst später und nur nebensächlich; was Erzählung oder Brief, Beschreibung oder Schilderung, Poesie oder Prosa sei, ergiebt sich dem Schüler so weit von selbst, daß es hierfür nur weniger belehrender Winke bedarf. Sondern das Lesebuch soll durch seinen Inhalt wirken sowol nach der Beschaffenheit als nach der Anordnung des Stoffes, diese Anordnung ebenso von der Reihenfolge der Stücke als von der übersichtlichen Disposition innerhalb des einzelnen Lesestücks verstanden, und dieser Inhalt soll dem Schüler sowol realen Bildungsstoff für Verstand Phantasie und Gemüth zuführen als ihn auch an einen richtigen bündigen und angemessenen Ausdruck gewöhnen. Auf die Zusammenstellung des Lesebuchs ist also große Sorgfalt zu verwenden; es genügt durchaus nicht mannigfaltige und anziehende Abschnitte oder Gedichte unserer Musterschriftsteller zu sammeln, sondern dieselben müssen auch leicht verständliche abgerundete und der jugendlichen Kraft und Neigung zusagende Bilder liefern, sie müssen geeignet sein um die verschiedenen Geistesformen zur Thätigkeit anzuregen und endlich darf ihre Aufeinanderfolge weder einen bunten Wechsel noch eine ermüdende Einförmigkeit zeigen, sondern sie sind nach dem durchschnittlichen Bedürfnis der Jugendentwickelung an einander zu reihen. Auf die Litteraturgeschichte die Rhetorik und Stilistik ist hierbei in den drei unteren Klassen keine, in der für Tertia bestimmten Auswahl aber nebenbei nur soweit Rücksicht zu nehmen, daß der Lehrer im Stande ist an die gegebenen Proben die erforderliche Belehrung in knappem Maße anzuknüpfen. Für die Gewöhnung an Gedankenordnung ist es aber besonders wichtig, daß der Stoff dem Schüler die Auffindung der Disposition an die Hand gebe; die klare und strenge Ordnung der Gedanken erzeugt deren neue und zwar in einer dem gesunden Geistesleben entsprechenden Form und Abfolge.

In den beiden oberen Klassen treten für das Lesebuch die Klassiker selbst ein wenngleich mit weiser Beschränkung sowol des Stoffes als der Erklärung. Weder soll ein buntes Allerlei geboten werden gleichsam als Probensammlung zu der Litteraturgeschichte, denn auch hier bildet die Lectüre den Kern des Unterrichts, noch soll die Erklärung weiter gehen als es das vorliegende Schriftwerk erfordert. Das Ziel ist die verständnisvolle und bildende Anschauung dieses Werkes selbst, so daß die Aufmerksamkeit und Teilnahme des Schülers demselben verbleibt ohne durch fremdartige Gesichtspunkte abgezogen zu werden. Durch eine derartige Anschauung und Erklärung, welche die einzelnen Teile des Kunstwerks nur

als Glieder des lebendigen Ganzen und in ihrem geordneten Verhältnis zu demselben auffaßt, wird der Schüler nach Inhalt und Form zu eigener Darstellung befähigt, wolgemerkt aber daß die Gewandtheit seines Ausdrucks nicht sowol Zweck als Folge eines guten Unterrichts ist. Denn der Schüler bleibt vorwiegend ein lernender; von einem solchen darf aber weder wirkliche sachliche Production erwartet noch soll er lediglich auf das Ziel formaler Sprachfertigkeit hingewiesen werden, durch jenes würde man ihm zuviel zumuthen, durch dieses seine Bildung einseitig und leer machen. Er soll seine Gedanken klar und angemessen ausdrücken lernen, der Gedankeninhalt wächst ihm aber aus dem gesammten Schulunterricht zu und für die sprachliche und künstlerische Form derselben wird er immerfort durch die Muster gebildet und angezogen, welche er in unserer Litteratur anschaut und lieb gewinnt.

Dieser einfachen Unterrichtsaufgabe entspricht eine ebenso einfache Gliederung des Lehrplans, welcher eine Vermehrung der üblichen Stundenzahl keineswegs verlangt; höchstens mag in denjenigen Landesteilen, wo das Deutsche entweder nicht die Muttersprache ist oder doch die Deutschen in vielfache Berührung mit anders sprechenden treten, für den Unterricht der beiden unteren Klassen die Stundenzahl auf vier in jeder Woche vermehrt werden, weil hier allerdings eine reichlichere Uebung und auch eine bestimmte grammatische Unterweisung Noth thut. Sonach besteht der deutsche Unterricht in den drei unteren Klassen hauptsächlich im Lesen und Widererzählen nach dem Lesebuche; hieran schließen sich kurze Dictate zur Einprägung der Rechtschreibung und als weitere schriftliche Arbeiten Satzbildungen, durch welche der Schüler auf dem Wege der concreten Anschauung in den Satzbau eingeführt wird. Nur in Quarta ist es gestattet zu dieser Uebung auch die schriftliche Widergabe solcher Erzählungen zu gesellen, welche von dem Lehrer in der Klasse vorgetragen sind. Außerdem werden einzelne Gedichte erlernt und hergesagt; dieselben sind durchgängig dem Lesebuch zu entnehmen. Dem Lesen und Erklären desselben sowie der mündlichen Nacherzählung und dem Vortrag der Gedichte fällt auch in Tertia der größte Teil des Unterrichts anheim; der Anordnung des Buches gemäß sind hier der Lectüre kurze biographische Mitteilungen über die vornehmsten Schriftsteller und wenige Bemerkungen über die Darstellungsgattung anzuschließen. Die schriftlichen Arbeiten sind wie schon bemerkt streng in den Grenzen der Reproduction zu halten, wenngleich der genügend vorbereitete Stoff den Schülern zu einem etwas freieren Gebrauch überlassen werden muß. Was von der eigentlichen Sprachlehre in den vier unteren Klassen zu behandeln ist, soll später bestimmt werden.

Die Wahl des Lehrstoffs in Secunda und Prima wird nicht allein durch das nächste Unterrichtsbedürfnis und namentlich nicht durch die Rücksicht auf die Litteraturgeschichte bestimmt, da diese wie oben bewiesen als solche kein Recht in unseren Schulen beanspruchen darf. Die Förderung der Gesammterziehung bleibt der oberste Zweck alles Unterrichts, nach welchem sich seine einzelnen Maßnahmen bestimmen müssen; dieser allgemeine Zweck ist aber bei dem deutschen Unterricht um so durchgreifender zur Geltung zu bringen, je bedeutender die Wirkung unserer Litteraturwerke auf den jugendlichen Geist zu sein pflegt. Was z. B. die Phantasie und das Gemüth in diesem Bezuge erheischt, ist schon oben (§ 39 und 43) erörtert worden, und ebenso sehr ist bei der Auswahl die Verstandesbildung zu berücksichtigen. Somit darf hier nicht eine Folge Schillerscher oder Goethescher Dramen gelesen werden, etwa um die Eigenart und Schönheit beider Dichter besonders reichlich zu veranschaulichen. Vielmehr sind nur einzelne derselben nach den früher angegebenen Gesichtspunkten auszuwählen, diese aber nicht brockenhaft zu behandeln sondern entweder zu Hause oder in der Klasse ganz zu lesen und jedesfalls einer zusammenfassenden Betrachtung zu unterwerfen. Daneben sind nicht nur andere Dichterwerke sondern auch solche Abhandlungen in Prosa zu lesen, welche im Bereich der jugendlichen Fassungskraft liegen und doch den Gedankenkreis der Schüler zu erweitern und zu klären geeignet sind; hierher gehören besonders einige Sachen von Lessing Herder und Schiller. Endlich muß hier noch eine Frage berührt werden, über welche bisher eine übereinstimmende Entscheidung nicht eingetreten ist. Es handelt sich nämlich darum, ob und in welchem Umfange unsere Schüler auch mit den deutschen Dichtungen des Mittelalters bekannt werden sollen, ob dies durch das Lesen der Urtexte oder durch Uebersetzungen und endlich in welcher Klasse es geschehen soll. Wenn aber die Bildungskraft unserer Litteratur nicht in einem ihrer wesentlichen Glieder unterbunden werden soll, wenn es feststeht, daß die mittelalterlichen Dichtungen die Herrlichkeit unserer Sprache und Kunst in einer Gestalt zur Anschauung bringen, deren eigentümliche und tiefe Schönheit in der Entwickelung und dem Bilde unseres Volkstums nicht fehlen darf, so ist hiermit der erste Teil der Frage schon bejahend beantwortet. Ob nun die Kenntnis dieser Dichtungen durch das Lesen des Urtextes oder durch Uebersetzen vermittelt werden soll, das scheint freilich zunächst von der Vorfrage abzuhängen, ob der Lehrer des Altdeutschen mächtig ist. Sind wir indes doch sonst der Ansicht, daß die Uebersetzung nur ein schwaches und unklares Abbild des Originals sei, so müssen wir weiter folgern, daß gerade um dieser Unvollkommenheit willen Uebersetzungen sich nicht zur Bildung des jugendlichen Geistes eignen, dessen Anschauung sich nur an

klaren und exacten Umrissen sicher entwickelt.*) Es bleibt also nichts übrig, als daß kundige Lehrer auch für diese Unterrichtsaufgabe gewonnen werden müssen, was freilich aus anderen Gründen schon im vorigen Paragraphen gefordert wurde. Die Klasse endlich anlangend, welcher diese Lectüre zugewiesen werden soll, so hat man hierfür vielfach die Secunda gewählt, hauptsächlich wol aus dem zweifachen Grunde, weil diese Ordnung dem geschichtlichen Gange der Litteratur und somit auch einer systematischen Behandlung der Litteraturgeschichte entspricht, und zweitens weil die Unterrichtszeit in Prima durch andere Aufgaben, z. B. durch die philosophische Propädeutik beschränkt wird. Wie wir uns indes mit der Philosophie abzufinden haben, das werden wir später sehen und die systematische Litteraturgeschichte haben wir schon aus anderen Gründen aus unseren Anstalten fortgewiesen. Dagegen muß gesagt werden, daß die Unterrichtszeit der Secunda viel mehr den leichteren Dichtungen von Schiller Goethe und Lessing gebührt, weil das Alter und die Bildungsstufe der Schüler ihnen eine besondere Empfänglichkeit entgegenbringt, daß es natürlicher ist, von der den Zöglingen näher liegenden und deshalb verständlicheren Dichtungsperiode rückwärts in das entferntere Gebiet zu gehen als umgekehrt, daß die Einführung in die Sprache des Mittelalters für Primaner leichter zu bewerkstelligen ist und daß endlich auch die sonstige Unterrichtsanordnung dringend anräth, die Erklärung der mittelalterlichen Dichtungen nach der Prima zu verlegen. Denn wir werden unten sehen, daß die Geschichte des Mittelalters am zweckmäßigsten der obersten Klasse zufällt; ist dies aber der Fall, so sind schon um der Einheit des Unterrichts willen die gleichzeitigen Dichtungen derselben Stufe vorzubehalten. Die übrigen Bestandteile des deutschen Unterrichts in den beiden oberen Klassen, Aufsätze, Redeübungen und eine propädeutische Einleitung in die Philosophie werden bei der näheren Erörterung des Klassenpensums behandelt werden.

§ 123.

Aus der Beschaffenheit und Gliederung des Lehrstoffs ergiebt sich wie schon bemerkt (§ 121) das richtige Lehrverfahren ganz von selbst und ohne jede künstliche Ableitung; je mehr der Lehrer bedacht ist, den Stoff selbst wirken zu lassen und in seiner unmittelbaren Gestalt zur Anschauung zu bringen, je mehr er also sich selbst gegen den Stoff zurückstellt und diesen von sonstigen didaktischen Zuthaten frei hält, desto inniger wird derselbe

*) Vergl. Mützell über die Behandlung der deutschen Litteraturgeschichte auf Gymnasien in der Berl. Zeitschr. für das Gymnasialwesen, 1847, S. 66.

mit dem jugendlichen Geiste verschmelzen, desto harmonischer und tiefer dessen Umbildung zuwege bringen. Sollte also der Unterricht in den fremden Sprachen nicht mit dem Worte sondern mit dem Satze beginnen, so muß beim deutschen, wo die sprachlichen Schwierigkeiten fehlen und die Auffassung des Inhalts das Hauptaugenmerk ist, um einen bedeutenden Schritt weiter gegangen und gleich mit dem ganzen Lesestück begonnen werden. Dieses soll zuerst von den Schülern gelesen, dann von dem Lehrer mit richtiger Betonung vorgelesen werden; hierauf ist der Inhalt abzufragen, wobei der Lehrer die früher aufgestellte Regel, daß der Schüler der untersten Stufen stets in einem ganzen Satze antworte, streng befolgen läßt. In dieses Abfragen sind die unumgänglich nöthigen Erklärungen möglichst bündig und ohne jede Abschweifung einzuschalten, hierauf die Schüler zum Nacherzählen zu veranlassen und endlich ist das Stück nochmals von denselben sinngemäß zu lesen. Ueberall hat der Lehrer auf eine richtige Aussprache und auf Abstreifung aller Provincialismen zu dringen; er darf die Mühe nicht scheuen, das schwierigere Wort widerholt aussprechen zu lassen, um die namentlich in manchen Landesteilen unbehilfliche Zunge zu üben und das Ohr an den reinen Klang zu gewöhnen. Die Schüler sind nun aufzufordern, das durchgenommene Stück zu Hause nochmals laut zu lesen; endlich ist dasselbe im Beginn der nächsten Stunde durch Vorlesen und Widererzählen zu widerholen. Was an Gedichten zu lernen ist, das muß natürlich mit doppelter Sorgfalt und Eindringlichkeit in der angegebenen Weise behandelt und möglichst schon so weit eingeprägt werden, daß die häusliche Arbeit des Schülers sich auf eine mehrmalige gründliche Widerholung beschränkt; läßt es der Lehrer an solcher Vorbereitung und Anleitung zum Auswendiglernen fehlen, so wird er nur bei wenigen Schülern befriedigende Ergebnisse erreichen, während er durch das richtige Verfahren sich vielen Verdruß und den Schülern viele Zeit erspart. Uebrigens sollen sämmtliche Schüler der vier unteren Klassen stets dasselbe Gedicht auswendig lernen, wie doch auch alle dasselbe geistliche Lied im Religionsunterricht lernen müssen; dies ist das einzige Mittel um das Gedicht zum unverlierbaren Eigentum der Schüler zu machen und um, wie es doch sein soll, die ganze Klasse in Aufmerksamkeit und Teilnahme zu erhalten. Läßt man, was leider in den mittleren Klassen jetzt das gewöhnliche ist, den Schülern die freie Wahl, so kommt leicht unpassendes zum Vorschein, oder wenn dies der Lehrer auch zu verhindern weiß, so kann er doch seine Schüler weder zum völligen Verständnis noch zum durchgebildeten Vortrag der verschiedenen Gedichte bringen und die unbeteiligten ergeben sich einer nur zu natürlichen Unaufmerksamkeit. Zur Einübung der Rechtschreibung dienen kurze Dictate, welche der Schüler zuerst mit

dem Schieferstift später mit der Feder aufzuschreiben hat; es liegt sehr nahe für die ersten Uebungen dieser Art das eben durchgenommene Lesestück zu nehmen. Bei der Durchnahme der Nachschrift wird sich der Lehrer, sofern das Dictat nicht in dem Lesebuche enthalten war, der Wandtafel bedienen müssen, um das richtige allen Schülern zur Anschauung zu bringen. Aus der Formenlehre sind eigentlich nur die Präpositionen mit ihrem Gebrauch zu lernen; selbst dies würde kaum nöthig sein, wenn man sich überall ihrer richtigen Anwendung in den Familien versehen könnte. Außerdem wird der Lehrer gut thun gelegentlich auf die Steigerungsformen und namentlich auf die unregelmäßigen Steigerungen aufmerksam zu machen. Von sonstigen grammatischen Uebungen sind nur Satzbildungen zu wählen, welche sich ohnehin am leichtesten an das entsprechende Verfahren im lateinischen Unterricht anschließen; dieselben bieten außerdem den geeignetsten Stoff für die häuslichen Arbeiten, von denen sonst alles dem Aufsatz ähnliche streng auszuschließen ist. Die grammatische Terminologie für die Satz- und Redeteile, soweit letztere noch einer besonderen Erwähnung im Deutschen bedürfen, ist aus dem lateinischen Unterricht zu entnehmen, bei welchem sie ja doch schon erlernt werden muß. Zwei verschiedene Benennungen derselben Sache erlernen zu lassen verursacht unnütze Mühe und Zeitverlust; den an sich äußerlichen Terminus im Deutschen durch eine aus dem Begriffe abgeleitete Benennung ersetzen zu wollen führt zu Schwankungen und Unklarheiten und schwärzt den grammatischen Unterricht in der ungeeignetsten Form ein.*)

Das eben geschilderte Verfahren ist im wesentlichen in den drei unteren Klassen beizubehalten, jedoch mit denjenigen leisen Aenderungen, welche die wachsende Kraft der Schüler zur Anregung einer größeren Selbstthätigkeit räthlich macht. So mag in Quarta in der Regel nicht mehr das prosaische Stück, wol aber das Gedicht durch den Lehrer vorgelesen werden; das Durchfragen des Lesestücks behufs Einprägung seines Inhalts nimmt einen bescheidenern Raum ein, die Erklärung hat sich aber auch hier auf das unumgängliche unter Vermeidung jeder sachlichen sprachlichen oder ästhetischen Abschweifung zu beschränken. Für die häuslichen Arbeiten können in Quarta abwechselnd mit den Satzbildungen auch kleine Erzählungen und Beschreibungen bestimmter Gegenstände, nicht aber Schilderungen, gewählt werden, indes nur unter ausreichender Vorbereitung in der Klasse, so daß dem Schüler hauptsächlich die Aufgabe verbleibt den besprochenen Stoff geordnet und sprachrichtig widerzugeben.

---

*) Eine höchst ergetzliche Verspottung solcher begrifflichen Terminologie führt Wackernagel (a. a. O. S. 81) aus Jean Paul an.

In der Tertia kann den Schülern eine häusliche Vorbereitung auf das Lesestück aufgegeben werden; beim Vorlesen in der Klasse, in welches sich einzelne Schüler teilen müssen, tritt der Lehrer nur verbessernd hinzu. Die Erklärung hat neben dem inhaltlichen Verständnis besonders die Anordnung und den Zusammenhang der Teile zu berücksichtigen; die Auffassung der Disposition erleichtert nicht nur die Aneignung des Stoffs sondern gewöhnt den Schüler auch an die Ordnung der eigenen Gedanken. Den Gedichten soll der Lehrer die oben erwähnten Bemerkungen über den Verfasser und die Dichtungsgattung anfügen; da die Balladen von Bürger bis Uhland hauptsächlich die Lectüre bilden werden, so kann dies in einheitlicher und bündiger Weise geschehen. Außerdem muß den Schülern die ethisch-religiöse geschichtliche oder nationale Grundlage des Gedichts anschaulich werden, was ohne weitläufige Excurse oder allgemeine Betrachtungen geschehen kann. So erfordert der Ritter Toggenburg einen kurzen Hinweis auf das damalige Kreuzfahrer- und Klosterleben in seiner religiösen Bedeutung, der Sänger von Goethe ein Wort über die Stellung und Einwirkung des Dichters im Mittelalter, und wo sich der Anlaß bietet, ist ein einfaches Bild der geselligen staatlichen oder selbst landschaftlichen Umgebung hinzuzufügen. Zu Aufsätzen eignen sich neben den früher erwähnten Stoffen auch Briefe und Schilderungen, die sich aber stets auf thatsächliches beziehen und namentlich von der Darstellung eigener Empfindungen frei halten sollen. Denn wenn auch der Schüler sich beim Sonnenaufgang, beim Gewitter oder gegen einen Freund von lebhaften Empfindungen bewegt fühlt, so soll es doch bei dieser Unmittelbarkeit seines Gefühls bleiben; wird er dagegen zum Reflectieren über dasselbe veranlaßt, so mischt sich allzu leicht Heuchelei und ein widerwärtiges Schönthun mit sich selbst hinein. Das Gefühl gehört dem innersten Leben an und bleibt in diesem Alter am besten unausgesprochen; wird es aber dem Urteil des Lehrers vorgelegt, so geht es ohne Aufputz nicht ab und die Wahrhaftigkeit und Keuschheit des Gemüths wird dem Schüler benommen oder doch in unziemliche Versuchung geführt. Außerdem werden als schriftliche Arbeiten auch Uebersetzungen hervorragender Stellen aus den griechischen und römischen Schulschriftstellern gewählt werden können, wenn sich der Lehrer überzeugt halten darf, daß ihm nicht die Abschrift irgend einer gedruckten Uebersetzung untergeschoben wird.

Systematische Grammatik würde auch in der Tertia vom Uebel sein; doch ist es ganz zweckdienlich, dem Schüler durch einige Belehrungen z. B. über starke und schwache Conjugation und Declination einen Blick in den Bau der Sprache zu eröffnen. Außerdem wird die Zusammenstellung synonymer Begriffe, wozu der Anlaß aus dem Lesestoffe entnommen werden

kann, den Schüler im klaren Denken fördern; die schriftliche Widerholung solcher Erörterungen bildet zugleich einen passenden Aufsatzstoff. Hier würde auch über Rechtschreibung und Interpunction zu sprechen sein, wenn dieser Gegenstand einstweilen nicht noch mehr der Wissenschaft als der Didaktik angehörte. Daß die bisherige Willkür und Widersinnigkeit, welche Lehrern und Schülern so große und unnütze Mühe verursacht und das Verständnis für die theure Muttersprache so schmerzlich verdunkelt, bald auf einfachere und möglichst geschichtliche Normen zurückgeführt werde, ist aber auch für die Schule ein dringendes Bedürfnis und die stimmführenden Gelehrten sollten immer wider und mit dem größten Nachdruck ihr Ansehen einsetzen, um der jetzigen heillosen Verwirrung ein Ende zu machen.*)

Die Declamationsübungen sind bisher nicht besonders zur Sprache gebracht; die Wahrheit ist, daß sie in der jetzt üblichen Form nichts taugen. Wenn der Reihe nach fünf bis sechs Schüler in einer Stunde ebenso viel verschiedene Gedichte hersagen, so kann hiermit ein einheitlicher und anregender Unterricht nicht verbunden werden. Die ganze Uebung ist eine Last für den Lehrer und die gerade declamierenden Schüler; die übrigen benutzen in der Regel die Gelegenheit, um das Ungeschick des Declamators zu beobachten oder um unaufmerksam zu sein, eigentlichen Bildungsgewinn haben sie davon nicht. Der Hauptübelstand wird allerdings durch die schon erwähnte Bestimmung beseitigt, daß sämmtliche Schüler dasselbe Gedicht auswendig zu lernen haben, daß also jeder der Aufforderung zum Vortrage desselben gewärtig und die Bemerkungen des Lehrers beachten muß. Ein solcher Vortrag kann richtig geleitet dazu beitragen die Jugend von einer gewissen Unbehilflichkeit zu befreien; der Lehrer wird aber den Unterschied zwischen der hier allein angemessenen Recitation und einer halb dramatischen Action streng beobachten. Zu einer regelmäßigen, wol gar wöchentlichen Widerkehr eignen sich diese Uebungen nicht; sie kosten viel Zeit und haben auch das doppelte Bedenken gegen sich, daß sie die einen Schüler der Gefahr der Eitelkeit, die anderen einer oft peinlichen und ungünstig nachwirkenden Verlegenheit aussetzen.

§ 124.

Welches Verhältnis in den beiden oberen Klassen zwischen der Lectüre

*) Bis der Gebrauch und das geklärtere Sprachbewußtsein eine durchgreifende Besserung gestatten, dürfen die von Zacher auf der Hallenser Philologenversammlung (1867) aufgestellten Grundsätze als Richtschnur dienen; diese sollten aber auch strenge beobachtet werden.

und der Litteraturgeschichte bestehen solle, ist schon angegeben; jene, nicht diese ist die Hauptsache und das Lesen darf nicht etwa als Füllstück und Musterkarte für den Rahmen der Litteraturgeschichte gelten, sondern letztere soll dem Verständnis des Schriftstellers zu Hilfe kommen. Deshalb schicken sich für Secunda nur kurze litterarische Einleitungen, die neben knappen biographischen Mitteilungen über die Abfassungszeit, die etwanige geschichtliche Grundlage und die Gattung des vorliegenden Schriftwerkes belehren und hierdurch auf dasselbe unmittelbar vorbereiten. Der Prima gebühren einleitende Uebersichten für die beiden Blütheperioden unserer Litteratur, die ohne Anspruch auf irgend welche Vollständigkeit nur die wichtigsten Erscheinungen nach Entstehung Bedeutung und Nachwirkung hervorheben und klar gruppieren. Kritische Abwägungen und eingängliche biographische Analysen sind hierbei eben so sehr zu meiden wie inhaltsleere Namen- und Zahlenregister. Was sollen dem Schüler die massenhaften Anführungen der mittelalterlichen Dichtungen nützen, von denen er nur die Titel ohne ein inhaltliches und selbstangeschautes Bild empfängt? Besser ist es die Gattungen, die Sagenkreise und die Unterschiede der Sprachperioden kurz und scharf zu bezeichnen und dann zur Erklärung der gewählten Schriftsteller überzugehen, welcher sich ein rascher Ueberblick über das Nachleben dieses Zeitraums anschließen mag. Was Luther und Opitz für unsere Sprache und Litteratur bedeuten, läßt sich darthun ohne die vorhergehenden und nachfolgenden Zeiten im Zusammenhange zu durchmustern. Erst von Gottsched an thut eine genauere Betrachtung Noth, allein auch nur soweit als sie zur Würdigung von Klopstock und Lessing erfordert wird; an diese beiden, von denen namentlich Lessing in seinen Hauptwerken den Primanern näher zu bringen ist, schließen sich Herder Goethe und Schiller von selbst an. Wie es sich aber mit ihren Lebensbeziehungen in allen Einzelheiten verhalte, das zu erfahren frommt der bewunderungsbedürftigen Jugend nicht, deren Blick vorwiegend durch die Dichtung selbst gefesselt und gebildet werden soll. Was von diesen zu lesen sei, ist im ganzen schon früher bemerkt und kann dem Lehrer nicht zweifelhaft sein; wie es zu lesen, darüber werden die Umstände, die verfügbare Zeit und das wechselnde Bildungsbedürfnis der Klasse entscheiden. Ganze Dramen in der Klasse zu lesen wird nur in der Secunda angehen; für Prima ist es gerathener die Hauptscenen auszuwählen, das übrige aber durch häusliche Lectüre ergänzen und in übersichtlichem Bericht durch die Schüler vortragen zu lassen und ähnlich ist bei den prosaischen Stücken zu verfahren. Sofern diese letzteren, wie bei Lessing und Schiller, ästhetische Grundsätze erörtern, werden die Schüler sich auf die Klassenlectüre vorbereiten müssen, um durch

den fragenden und erläuternden Unterricht des Lehrers genügend und durchgängig gefördert zu werden.

Die Erklärung soll dergestalt sein, daß das Schriftwerk durch sich selbst mit voller Gewalt auf den Schüler wirken könne, nicht daß es das Substrat für Aesthetik Philosophie oder sonst eine fern liegende Geistesarbeit abgebe. Das wesentliche ist hierüber schon oben (§ 121) vorgeschrieben; das Augenmerk sei immer, daß der Schüler durch sich und den Schriftsteller, nicht durch den Vortrag des Lehrers lerne, welcher nur leitend und aufklärend den Schriftsteller nach Inhalt und Anordnung erschließen und begleiten soll. Von der Wirkung solches Lesens auf die reale Geistesbildung braucht nach den bisherigen Erörterungen nicht weiter die Rede zu sein, aber auch der sprachliche Ausdruck gewinnt durch diese lebendige und stetige Anschauung der Originalwerke an Frische Eigentümlichkeit und Wahrhaftigkeit. Wer je J. Grimms kleine darstellende Schriften gelesen, der wird von dem Reiz und der Klarheit seiner Sprache, welche doch augenscheinlich aus der innigen Vertrautheit mit unserem nationalen Schriftentum herausgewachsen ist, bezaubert sein. Wie in einem Garten wandeln wir überall Blumen entdeckend, deren Anmuth und mannigfache Gestalt den Reichtum und die Bildungskraft des Bodens zeigt und den von der Abstraction trockenen Geist mit dem thauigen Bilde des Lebens erfrischt. Zu solch liebevoller Eingewöhnung in die Sprache soll uns das Lesen und Erklären unserer Dichter und Prosaiker führen, nicht zur Klarheit des allgemeinen Denkens überhaupt sondern zur Besonderheit des deutschen Gedanken- und Gefühlsausdrucks.

Wie weit sollen nun die mittelalterlichen Dichtungen auf unseren Schulen gelesen werden und soll hierbei die Einführung in die Sprache oder in den Schriftsteller das Hauptabsehen bilden? Nach dem bisher gesagten ist das letztere unzweifelhaft das richtige; demnach ist auch hierbei weder ein systematischer Unterricht in der Grammatik noch ein buntes Gemisch der Lectüre am Orte. Denn nicht gesättigt sondern hungrig soll der Schüler werden, um für spätere Thätigkeit den Antrieb zu erhalten; je vollständiger also die Auswahl des grammatischen wie des Lesestoffs, desto geringer und flüchtiger wird die Wirkung des Unterrichts sein. Deshalb sind das Gothische und Althochdeutsche völlig zu übergehen und von dem Mittelhochdeutschen nur die zwanzig echten Lieder der Nibelungen und die hervorragendsten Gedichte Walthers zu wählen; alles übrige bleibe bei Seite, weil das ganze doch unmöglich und das halbe hier zehnmal mehr werth ist.*)

*) Müllenhoff a. a. O. S. 180—184. Für besondere Neigung und Anlage der Schüler kann innerhalb des Privatstudiums gesorgt werden.

Die zum Verständnis dieser Dichtungen erforderliche grammatische Anweisung kann einleitungsweise in wenigen Stunden gegeben und eingeprägt werden; alles übrige ist der Lectüre und der Erklärung vorzubehalten.*) Ebenso ist von einer häuslichen Vorbereitung der Schüler Abstand zu nehmen; der Lehrer kann ohne Mühe und mit viel durchgreifenderem Erfolg das erforderliche während des Unterrichts beibringen und soll eher auf genaue Widerholung dringen, welche er sorgfältig zu überwachen hat. Hierbei wird er sich überzeugen, ob die Schüler die Sprache und die Sachen richtig aufgefaßt haben und namentlich ob sie den Text so zu lesen vermögen, daß hieraus ein genügendes Verständnis desselben hervorleuchtet.

Was die Schüler aus der Rhetorik Stilistik und Poetik wissen sollen, das erfahren sie am besten und am klarsten bei der Lectüre und ergänzungsweise bei der Vorbereitung und Beurteilung der deutschen Aufsätze; eigene Vorträge hierüber sind unnöthig, beschränken die Zeit für das Lesen und lenken doch wider den Blick der Schüler auf das Gebiet der abstracten Theorie, von welchem sie eben fern gehalten werden sollen. Die Tropen müssen allerdings gelegentlich zusammengestellt werden; dies braucht aber gar nicht im deutschen Unterricht zu geschehen sondern die Dichter der Alten und selbst Cicero geben hierzu Anlaß genug. Etwas anders verhält es sich mit der Dispositionslehre, für welche eine zusammenfassende Belehrung nicht wol umgangen werden kann.**) Indes ist dieselbe hauptsächlich und zunächst auch praktisch an den Lesestücken zu veranschaulichen: ihre theoretische Erörterung bleibt am besten dem Unterricht in der philosophischen Propädeutik überlassen.

Betreffs der deutschen Aufsätze in den beiden oberen Klassen sei zunächst bemerkt, daß dieselben nicht zu häufig und nicht zu ausführlich gefordert werden dürfen. Sie erfordern namentlich in der Prima einen wenn auch nur beschränkten Grad der Production; wird dieselbe nun zu stark beansprucht, so muß sie bei der ungeübten Kraft und dem beengten Stoff, welcher dem Schüler zu Gebote steht, entweder erlahmen und zu schalen Redensarten oder zu der schon anderweitig getadelten Ueberreizung führen, welche die Versuchung zu unwahrhaftigen Aeußerungen in sich enthält. Eher ist es gerathen in dem letzten Schuljahre einige extemporale Aufsätze in der Klasse schreiben zu lassen, aus denselben Gründen, aus welchen diese Uebung für das Lateinische empfohlen ist. Die Gewandtheit und Fertigkeit des Ausdrucks, welche man durch häufige Aufsätze erreichen

---

*) Heiland a. a. O. S. 918.

**) Vergl. Deinhardt Beiträge zur Dispositionslehre; Programm des Gymn. in Bromberg, 1858.

will, wird durch die gutgeleitete Lectüre und namentlich durch die über den gesammten Unterricht verbreitete Uebung im sorgfältigen Sprechen ohnehin genügend vorbereitet. Die Wahl der Themata würde an sich nicht schwierig sein, wenn man sich nach den vorher geschilderten Missgriffen nicht vorsetzte besonders geistreiche und tiefe Abhandlungen hervorzurufen. Alle diese Ueberspanntheiten sind aber gründlich abzuthun und man würde auf sie gar nicht verfallen, wenn man sich den Bildungskreis und das Bildungsbedürfnis der Jugend klar vergegenwärtigte und an die so nothwendige und so oft betonte Einheit und Harmonie der Geisteserziehung dächte.*) Man kann R. v. Raumer (Berl. Zeitschr. 1856 S. 533) nur beistimmen, wenn er Aufgaben, wie die Zusammenstellung der Charaktere von Weislingen und Clavigo oder über die Weltansicht und den Bildungsgang Goethes, für völlig unstatthaft erklärt; daß beide auch ihre ernsten sittlichen Bedenken haben, sei nur nebenbei bemerkt. Hält man sich aber den Bildungsstand der Schüler und die Einheit des Unterrichts gegenwärtig, so wird man ganz von selbst zu der Ueberzeugung gelangen, daß die Aufgaben für die deutschen Aufsätze mit dem allgemeinen Unterrichtskreise, nicht blos mit dem deutschen Unterricht in genauer Verbindung stehen müssen; durch diese Verknüpfung gewinnen die Schüler nicht nur den erforderlichen Stoff, sondern sie werden auch in ihrem sonstigen Wissen gefördert und vor allem wird ihr Bildungsgang nicht durch das Hineinziehen fremdartiger Gesichtspunkte gestört.**) Für Secunda ergeben sich also aus den gerade behandelten alten Schriftstellern geeignete Themata; im ganzen gilt dasselbe auch für Prima. Daneben sind aber

*) In welchem Maße hiergegen auch jetzt noch gefehlt wird, beweist leider das eben erschienene Buch von Laas der deutsche Aufsatz in der ersten Gymnasialklasse (Berlin 1868). Welcher Fleiß und welches Nachdenken ist hier an ein verkehrtes Ziel verschwendet!

**) Schleiermacher Erziehungslehre S. 520: „Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung dürfen nicht auf das Gerathewol gegeben werden; sie werden sonst nur sehr oberflächlich gelöst werden, oder wenn zu ihrer Lösung besondere Vorstudien gemacht werden müssen, so raubt das doppelte Zeit. Im Leben selber geht jedem die Aufgabe, die er zu lösen hat, aus dem Leben hervor; eine Aufgabe abgerissen für sich und ohne Zusammenhang mit dem, was in der Reihe der lebendigen Gedanken vorgeht, kann nicht zum Ziele führen. Nur Aufgaben, die im Zusammenhange stehen mit dem, was auf der Schule getrieben wird oder in dem gemeinsamen Leben so vorkommt, daß es die Jugend beschäftigt, und auch in dem Kreise liegt, daß sie ein Recht hat darüber zu sprechen, dürfen gegeben werden. Damit hängt zusammen, daß man auch nicht Aufgaben stelle, die über das Fassungs- und Darstellungsvermögen der Jugend hinausgehen, also zu hoch liegen. Dies ist in zwiefacher Rücksicht nachteilig: denn einmal ist unmöglich Gegenstände, die an sich zu schwierig und zu hoch sind, so zu bearbeiten, daß man mit dem Stoffe ringend auch zugleich auf die künstlerische Seite der Sprache

Aufgaben, welche sich an den deutschen Lesestoff anschließen oder die Erörterung eines allgemeinen Ausspruchs fordern, nicht ausgeschlossen; sie sollen nur wie gesagt nichts verlangen, was das Durchschnittsmaß der Klassenbildung übersteigt oder der natürlichen Teilnahme der Schüler fern liegt. Je nach den Umständen mag der Lehrer auch mehrere Aufgaben zur Auswahl stellen oder eine verschiedenartige Bearbeitung desselben Thema gestatten; er wird durch diese Freiheit den Anlagen und Neigungen seiner Zöglinge in erlaubter Weise entgegenkommen und sie zu einer freudigen Thätigkeit anregen.*)

In der Regel hat der Lehrer die Aufgabe mit den Schülern vorher zu erörtern, sie auf wichtige Gesichtspunkte hinzuweisen und namentlich zur Aufstellung einer klaren und logisch richtigen Disposition anzuregen, welche indes je nach der Auffassung des Thema eine verschiedene sein kann. Diese Disposition soll der Schüler dem Aufsatze voranstellen, er bindet sich hierdurch selbst an Ordnung der Gedanken und erleichtert auch die Beurteilung. Die Verbesserung des Lehrers darf nur bis zu einem gewissen Grade auf den Inhalt des Aufsatzes eingehen und hat sich bei weitem mehr auf die Form desselben zu erstrecken. Zu dieser Form gehört allerdings auch, daß die Gedanken gut geordnet und klar ausgedrückt sind; über den Inhalt urteile er namentlich, in wieweit derselbe zur Sache gehört, den Gegenstand mit einiger Selbständigkeit und Tiefe erfaßt und nicht völlig unrichtige abgeschmackte oder unangemessene Gedanken zu Tage fördert, nicht aber ob die Gedankenrichtung und Ueberzeugung des Schülers mit seiner eigenen übereinstimmt. Denn der Schüler soll seine Ueberzeugung aussprechen; wird ihm jede Abweichung von der Ansicht des Lehrers als Fehler angerechnet, so muß er in seiner Wahrhaftigkeit gekränkt und zur Heuchelei verleitet werden. Insbesondere ist es aber die sprachliche Form, auf welche der Lehrer sein Augenmerk zu richten hat. Auf einen sogenannten schönen und blühenden Stil soll der Lehrer nicht hinwirken, sondern auf Klarheit Reinheit und Angemessenheit des Ausdrucks; er mag ein wenn auch minder

---

Sorgfalt verwende; sodann aber ruft man in der Jugend eine Ueberschätzung ihrer selbst hervor und nährt eine Anmaßung, von der man sie zurückhalten sollte." Vergl. R. v. Raumer a. a. O. 531: „Erstens bestreite ich, daß man die deutschen Ausarbeitungen des Gymnasiasten vorzugsweise an ihre deutsche Lectüre anknüpfen solle; ich will sie vielmehr vorzugsweise (nicht ausschließlich) an ihre antike Lectüre anknüpfen."

*) Sollte der Lehrer doch gelegentlich um die Auswahl geeigneter Aufgaben verlegen sein, so wird er einen Anhalt in solchen Sammlungen finden, welche aus der Schulpraxis hervorgegangen sind. Hierfür sind besonders die Dispositionen und Materialien zu deutschen Aufsätzen von L. Cholevius zu empfehlen, welche mit Recht eine rasche Verbreitung gefunden haben.

gelungenes Bild oder eine rednerische Verzierung hingehen lassen und im Falle ihrer passenden Form und Verwendung selbst loben oder sie im Sinne des Verfassers bessern, aber er soll nicht auf dasjenige dringen, welches nicht jedem Schüler und jeder Aufgabe ansteht, und vor überschwänglichen Ausdrücken und gesuchten Ausschmückungen muß er nachdrücklich warnen. Denn es giebt keine schlechthin blühende Schreibart, die nicht in Geschmacklosigkeit und Ueberdruß ausartete; der Stil soll nach Lessings wahrem Worte nicht blendend sondern treffend sein. Hieraus folgt ferner, daß der Lehrer nicht dieselbe gleichförmige Schreibweise von allen Schülern verlangen darf; wenn jeder derselben seine eigene Ueberzeugung äußern soll, so muß sich hiernach auch seine Ausdrucksweise gestalten und eine erzwungene Gleichförmigkeit könnte nur rückwärts den Gedanken verkrüppeln und in seiner Eigentümlichkeit abschwächen. Die Sprache soll aber richtig und klar sein und in diesem Bezuge darf kein Verstoß ohne Rüge bleiben. Die Richtigkeit besteht aber nicht nur in der Vermeidung der grammatischen Fehler oder falscher und unbehilflicher Verbindungen, sondern ebenso sehr in der Wahl eines wirklich deutschen und sprachrichtigen Ausdrucks. Wenngleich also ein übertriebener Purismus nicht angemessen ist und mit der Entwickelung unserer Sprache im Widerspruch steht, so läßt sich doch gottlob nicht verkennen, daß dieselbe sich allmählich mehr und mehr auf ihren Reichtum und ihre Eigentümlichkeit besinnt. Wo sich demnach für das fremde Wort ein gleich guter deutscher Ausdrnck bietet, und meistens wird er besser weil klarer sein, da hat der Lehrer jenes durch diesen zu ersetzen. Zur Wahrung der Sprachrichtigkeit hat aber der Lehrer besonders die Sünden der Tagesschriftsteller zu verfolgen, wo sich solche in die Aufsätze seiner Schüler einschleichen. Falsche oder abgeschmackte Bildungen, wie „der Vorredner, unerfindlich, selbstredend, unterbreiten" und dem ähnliche, finden sich in jeder Zeitung und leider auch in den Vorträgen unserer politischen Redner, welche doch wol thäten die sprachliche Sorgfalt ihrer griechischen und römischen Vorgänger sich zum Muster zu nehmen; um so mehr hat der Lehrer Ursache solcher Sprachverwilderung bei seinen Schülern entgegenzutreten. Auch gegen alberne Angewohnheiten der sogenannten Kanzlei- oder Geschäftssprache soll er warnen, da doch jedes Geschäft immer am besten in den klarsten bündigsten und angemessensten Ausdrücken abgemacht wird.*) Das Gesammturteil über den Aufsatz sei milde, wo nicht etwa wirkliche Nachlässigkeit zu rügen ist, mehr aufklärend und leitend als im Stile des Richterspruchs, und lasse namentlich keinen wirklichen Fortschritt

*) Treffende Bemerkungen über diesen Gegenstand enthält das Programm von Hamann deutsche Correcturstunde, Gumbinnen 1854.

unbemerkt. Baroke Ansichten sind nicht von oben herab zu verurteilen und verächtlich zu behandeln, sondern mit schonender Hand zurechtzurücken; denn sie entspringen doch meistens dem eigenen wenn auch verkehrten Denken des Schülers, welches der Lehrer mit liebevollem Eingehen berichtigen aber nicht verschüchtern soll. Nur wo sich Anmaßung oder seichtes Geschwätz hervorwagt, ist eine derbe Zurechtweisung angebracht; diese gilt nicht sowol dem Aufsatz als dem Schüler. Wie von hartem Tadel so soll aber der Lehrer sich auch von übertriebenem Lobe fern halten, in welches junge Lehrer in der Freude über die gelungene Arbeit leicht verfallen; sie ist doch immer nur das Werk eines Schülers, welcher durch ungemessenen Beifall sittlich und wissenschaftlich in falsche Bahnen geleitet werden kann.

Die Uebungen im freien Vortrage folgen denselben Vorschriften wie der deutsche Unterricht überhaupt. Sie sind nicht dazu da, um Redner zu bilden, denn unsere Anstalten sind keine Rednerschulen und wirkliche Reden sollen oder sollten wenigstens nur von durchgebildeten Männern gehalten werden. Sie dürfen auch nicht den Zweck haben, bloße Sprachfertigkeit anzuüben; die Maulschwätzerei ist leider ohnehin in unserem Leben genügend vertreten und sollte doch unserer Jugend nicht besonders beigebracht werden. Somit können diese Uebungen wenn auch in verstärktem Maße nur dasselbe Ziel verfolgen, welches bei keinem Unterrichtszweige außer Augen gesetzt werden darf, daß nämlich der Schüler über einen ihm hinlänglich bekannten Gegenstand sich einfach angemessen und zusammenhängend auszudrücken wisse. Hierzu dienen aber weder extemporierte Vorträge noch ausgearbeitete und auswendig gelernte Aufsätze, sondern mündliche Berichte über irgend einen Unterrichtsgegenstand oder über ein zuvor gelesenes Buch, bei denen der Lehrer auf Ordnung der Gedanken und auf einen richtigen und gewählten aber nicht gesuchten Ausdruck zu sehen hat. Das buchmäßige Sprechen ist selbst bei Erwachsenen nicht immer ein Beweis von tiefer und angeeigneter Bildung; bei Jünglingen verräth es eher Selbstgefälligkeit und einen allzufrühzeitigen Abschluß ihrer Geisteserziehung, welcher weitere Blüthen und wirkliche Früchte nicht erwarten läßt. Werden die Redeübungen auf jene einfache Aufgabe beschränkt, welcher ja auch jeder andere Unterricht seine Unterstützung leiht, so wird zwar manche überschwängliche Erwartung, welche sich doch nicht verwirklichen kann, von vorne herein abgeschnitten; um so mehr stehen sie aber im Einklang mit der gesammten Unterrichtsaufgabe und um so sicherer werden sie ihren bescheidenen Zweck erfüllen.

§ 125.

Das bisher beschriebene Verfahren darf im wesentlichen auch für die Realschulen gelten; namentlich wird man an ihnen von einem grammatischen Unterricht in den unteren, von einer ästhetischen Analyse in den oberen Klassen um so mehr absehen, je mehr sie ihre Zöglinge durch die synthetische Anschauung fördern sollen, und in dieser Richtung ist auch die etwas reichere Stundenzahl zu verwenden, welche ihnen für das Deutsche vergönnt ist. Freilich wird man an denjenigen Realschulen, welche das Lateinische ausschließen und das Französische erst in der Quinta beginnen, einer grammatischen Behandlung des Deutschen in der Sexta nicht entrathen können; indes ist dies ein Grund mehr für die Aufnahme des lateinischen Unterrichts, welcher nicht nur für das Deutsche sondern überhaupt für die Sprachen das grammatische Netz liefert, innerhalb dessen die Schüler sich leicht und klar über den Bau einer Sprache zu orientieren vermögen. Tritt jedoch jener Fall wirklich ein, so ist ähnlich wie bei dem lateinischen Gymnasialunterricht der einfache Satz zum Ausgangs- und Mittelpunkt des deutschen Unterrichts in der Realsexta zu machen; an ihm sind die Schüler zunächst über die Benennung und Bedeutung der Satzteile, dann auch über die Unterschiede der Redeteile zu belehren. Die deutsche Formenlehre verdient auch unter diesen Umständen kaum eine ausgedehntere und systematische Behandlung, höchstens daß die Schüler an einzelnen Beispielen über die verschiedenen Modi Tempora und Numeri aufzuklären sind. Denn auch hier gilt ja, daß dieselben die Fertigkeit im Declinieren und Conjugieren wenn auch unbewußter Weise in die Schule mitbringen; wozu also mit unnützen Formübungen die Zeit hinbringen, welche für die Aneignung des Sprachinhalts viel nöthiger ist? Im ganzen darf der Prosalectüre auf den Realschulen ein etwas größerer Raum zugewiesen werden und zwar nach oben hinauf in verstärktem Maße; man wird an derselben bei richtiger Wahl des Lesestoffs die Schüler mehr in der Auffassung der Disposition üben können, wofür an den Gymnasien die alten Redner und Philosophen das geeignete Material liefern. Ob an den Realschulen die mittelalterlichen Dichtungen ebenso wie an den Gymnasien im Urtext zu lesen seien, darüber läßt sich verschieden urteilen. Allerdings wird den Zöglingen jener Anstalten nach ihrem Eintritt in das Berufsleben sich viel seltener die Möglichkeit bieten die begonnenen Studien fortzusetzen; indes käme es darauf an, ihnen auf der Schule einen genügenden Anreiz zu geben, um zu den vaterländischen Dichtern jener früheren Periode mit innerer Neigung zurückzukehren. Ueberdies ist nicht die mögliche spätere Ergänzung des angefangenen sondern dieses der Hauptzweck, daß den Schü-

lern überhaupt ein Blick in die Geschichte der Muttersprache und eine originale Anschauung ihrer früheren Schöpfungen eröffnet werde, und warum der Realschule dieser Blick verschlossen werden soll, ist nicht recht abzusehen. Zu schwierig ist diese Aufgabe an sich gewiß nicht und an Zeit für dieselbe fehlt es um so weniger, da die philosophische Propädeutik als solche auf den Realschulen keinen Platz findet. Man könnte nur einwenden, daß nach der ganzen Unterrichtsanlage den Gymnasien die geschichtliche Ableitung und Verknüpfung wie überhaupt so auch für die Sprache mehr zufalle, während die Realschulen auf eine breitere Betrachtung der Gegenwart gerichtet seien.*) Daß indes dieser im allgemeinen richtige Grundsatz für den Sprachunterricht, namentlich für den französischen und auch englischen auf den Realschulen nur unter gewissen Einschränkungen gilt, wird sich weiter unten zeigen.

Wie eben bemerkt, ist die philosophische Propädeutik kein geeigneter Unterrichtsgegenstand für die Realschulen; sie bedarf um wirksam zu sein einer eindringenden Behandlung und reichlichen Beispielsanwendung. Wenn für dieses Verfahren das Gymnasium den Stoff und Anhalt anderweitig liefert, so würde auf den Realschulen die Philosophie ziemlich vereinzelt stehen und hierdurch nicht nur die Unterrichtseinheit beeinträchtigen sondern auch die Zeit für andere Aufgaben ungebührlich verkürzen. Was aus der Lehre von Begriff Urteil und Schluß nützlich zu wissen und leicht faßlich ist, das läßt sich an die Dispositionen der deutschen Aufsätze anschließen, und überdies mag nur der Lehrer dafür sorgen, was er freilich überhaupt soll, daß die vorkommenden allgemeinen Begriffe klar aufgefaßt und, sofern dies nöthig und angänglich, discursiv in ihre Momente zerlegt werden.

Da der Realschule die originale Anschauung der alten Klassiker abgeht, so hat man diesen Mangel durch die Benutzung mustergiltiger Uebersetzungen ergänzen wollen. Allein solcher Muster giebt es sehr wenig und wie oben bemerkt eignen sich die Uebersetzungen mit ihren schwankenden und abgeblaßten Formen schlecht zur Jugendbildung, wie nützlich sie auch sind um Erwachsenen und Durchgebildeten zu dem Besitz eines fremden

*) Vergl. § 8; Rieck pädagogische Briefe S. 153: „Die Bürgerschule vermittelt das Verstehen der Resultate, die für die Gegenwart fertige Intelligenz, die directe Kenntnis und Bildung aus der Gegenwart und ihren Mitteln für die Gegenwart und den Gebrauch des homme qui fait. Das Gymnasium dagegen steht mit seinem wesentlichen Gehalt und principiell nicht in der Gegenwart sondern in der Geschichte, nicht in der vergangenen, abgethanen, sondern der Geschichte, die in ihrem Product noch jetzt gegenwärtig und lebendig ist, die für alle Zeiten erfunden und geschaffen die maßgebenden Principien der menschlichen Cultur produciert hat."

Litteraturinhalts zu verhelfen. Es ist auch nicht einzusehen, was den Schülern eine oberflächliche Lectüre des Sophokles, Platon oder Tacitus einbringen soll; einzelne geeignete Kapitel namentlich des Thukydides oder des Herodot wird der Geschichtslehrer schon Gelegenheit nehmen zur Belebung seines Unterrichts mitzuteilen. Wo sich deshalb ein besonderer Anlaß bietet, da wird der Lehrer die Privatlectüre einer Uebersetzung aus der Schülerbibliothek gestatten, was besonders vom Homer gilt, aber er soll nicht besonders auf die ausgedehntere Benutzung der Uebersetzungen hinwirken und von dem eigentlichen Schulunterricht sind dieselben gänzlich auszuschließen. Die Schüler haben ohnehin an Schiller Herder und Shakspeare einen völlig ausreichenden und viel gefügigeren Bildungsstoff, welchem sie nicht durch eine vorübergehende Beschäftigung mit ferner liegenden Gebieten entzogen werden dürfen. Daß es doch sehr bedauerlich sei die Realschüler von der Kenntnis der alten Litteratur ausgeschlossen zu sehen, ist eine unklare und unpädagogische Reflexion; einheitliche Beschränkung ist für das Gebiet der Jugenderziehung die oberste Regel und nichts hat den Gymnasien wie den Realschulen mehr geschadet, als daß man die eigentümlichen Bildungsmittel der einen Schulgattung auf die andere übertragen hat.

§ 126.

Die so eben erwähnten Schülerbibliotheken sind ein nothwendiges Bildungsmittel für unsere höheren Lehranstalten; ihre Betrachtung schließt sich am bequemsten dem deutschen Unterricht an, weil sie vorwiegend deutsche Schriften enthalten sollen und deshalb auch am zweckmäßigsten von dem Lehrer dieses Fachs verwaltet werden, namentlich wenn derselbe zugleich Ordinarius der Klasse ist und somit die genaueste Kenntnis von der geistigen und sittlichen Bildung der Schüler besitzt. Sie sollen die geeigneten Mittel liefern, um den Schüler auf angemessene und anziehende Weise in der Ergänzung des Schulunterrichts zu unterstützen und hierdurch vor der schädlichen Benutzung der Leihbibliothen zu behüten; diesem Zwecke gemäß sind sie anzulegen und zu verwalten, auch hat der Lehrer von der Frucht der Benutzung sich in passender und zwangloser Weise zu unterrichten.*) Diese Benutzung ist den Schülern der untersten Klasse weder zuzumuthen noch zu gestatten; ihre gering zu bemessende häusliche Thätigkeit wird durch die unmittelbare Aufgabe der Schule hinlänglich in Anspruch genommen,

*) Hülsmann über die Einrichtung der Schülerbibliotheken, Programm von Duisburg 1855.

die übrige Zeit sollte ihnen zur Muße und zum Spiel verbleiben oder wo einzelne am Lesen besonderes Vergnügen finden, da mag das Haus hierfür die Verantwortlichkeit und die Bestimmung übernehmen. Auch den Quintanern wird aus gleichem Grunde nur ein sehr beschränkter Gebrauch der Schülerbibliothek zu erlauben sein; da dieses Alter einer andauernden Beschäftigung mit größeren Sachen noch nicht gewachsen ist, so dürfen ihnen nur kürzere Erzählungen und Beschreibungen geboten werden, welche Verstand und Gemüth mit gesunder und angenehmer Nahrung versehen, einen starken Reiz der ohnehin lebhaften Phantasie aber vermeiden. Illustrierte Werke, welche naturgeschichtlichen, geschichtlichen und Unterhaltungsstoff in angemessenem Wechsel bringen und die Anschauung bereichern und klären, sind weit angemessener als die moralischen Erzählungen, welche unsere Jugendlitteratur in allzu großer Fülle aber nicht zum Frommen des jugendlichen Geistes bietet. Denn in ihnen ist allzuhäufig und trotz aller noch so stark aufgetragenen Moralität doch die Schilderung spannender Verwickelungen und auffälliger Begebenheiten die Hauptsache; hierdurch wird aber die Phantasie und das Gefühl des Kindes in einem Grade angeregt, welcher der geistigen Sammlung und einer gleichgewogenen Gemüthsstimmung Gefahr droht. Für die mittleren und oberen Klassen soll die Sammlung sowol der Unterhaltung als der Belehrung dienen, so daß beide sich möglichst durchdringen und der jeweiligen Altersstufe angemessen die Gesammtbildung fördern. Würde die geistige Unterhaltung hierbei ausgeschlossen oder auch nur zurückgestellt, so würde die Jugend ihr berechtigtes Verlangen nach derselben aus den Leihbibliotheken befriedigen, deren ungeregelte Benutzung eben abgeschnitten werden soll. Das Verbot reicht hierbei aber nicht aus, sondern es muß den Schülern ein positiver Ersatz geboten werden, welcher jenem Triebe in gesunder und bildender Weise entgegenkommt. Sonach bilden für die mittleren Klassenstufen nicht nur naturgeschichtliche und geographische Schilderungen, Reisebeschreibungen und gute Geschichtsbilder namentlich aus der vaterländischen Welt, sondern auch zweckmäßig bearbeitete Romane den angemessensten Lesestoff; von den Reisebeschreibungen sind aber so weit als möglich stets die neuesten und besten zu wählen sowol wegen der fortschreitenden Kunde des Erdballs als auch weil auf diesem Gebiete der Ton der Schilderung dem fortschreitenden Zeitgeschmack in seinen berechtigten Forderungen entsprechen muß. Den oberen Klassen ist das Gebiet der schönen Litteratur natürlich mit den sonst gebotenen und früher bezeichneten Beschränkungen zu eröffnen; dies ist gerade das Alter, welches sich den Dichtungen mit besonderer Empfänglichkeit zuwendet und je mehr eben deshalb Vorsicht bei der Auswahl nöthig ist, um so weniger darf doch das Bedürfnis des jugendlichen Gemüths

selbst unberücksichtigt bleiben, da es sonst in anderer und zwar bedenklicherer Richtung Befriedigung suchen würde. Der Lehrer hat also für eine Auswahl und Stufenfolge des Lesestoffs zu sorgen, welche nicht nur die allgemeine Bildung des Schülers zu fördern geeignet ist sondern auch zu seinen berechtigten Gemüthsregungen in Verwandtschaft steht und deshalb den nachhaltigsten Eindruck in ihm hervorruft. Hier ist besonders die willkommene Gelegenheit geboten, in kundiger Weise die Eigentümlichkeit der einzelnen Schüler zu pflegen und zu erziehen, der lebhaften aber ungeregelten Phantasie durch gute Muster Maß und Harmonie zu verleihen, das träge Gefühl zu wecken, das verworrene zu schlichten und krankhafte Regungen durch das an gesunden Stoffen erweckte eigene Nachdenken des Zöglings zu heilen. Der belehrenden Richtung kann in den oberen Klassen auf die mannigfachste Weise genügt werden; unsere neuere Geschichtslitteratur zeichnet sich durch einen Reichtum von Werken aus, welche in geschmackvoller Form die Lebendigkeit der Einzelschilderung mit der klaren Ausprägung der allgemeinen Ergebnisse vereinigen, und eben so wenig fehlt es an Arbeiten, welche uns in anschaulicher und anziehender Weise die Sitte Kunst und Gesellschaft des Altertums vergegenwärtigen.

Soll aber auf diese Weise dem fortschreitenden wie dem individuellen Bedürfnis der Schüler entsprochen werden, so muß jeder Klasse ihre eigene Sammlung, welche nach dem durchschnittlichen Maß ihrer Kraft und Bildung anzulegen ist, und ebenso ihr eigener Bibliothekar zukommen. Denn wenn auch auf den oberen Altersstufen den Schülern innerhalb bestimmter Grenzen einige Freiheit der Wahl zugestanden werden darf, so müssen doch eben jene Grenzen mit sicherer Hand gezogen werden und auch bei der Wahl darf es nicht an solchem Rathe fehlen, welcher still und liebevoll aber mit völliger Klarheit erkennt und anordnet, was dem einzelnen Noth thut. Diese Aufgabe kann in der Regel nur der Ordinarius lösen; er soll den Bildungsstand der Klasse wie der einzelnen Schüler am genauesten kennen und er ist zugleich berufen die Forderungen der verschiedenen Unterrichtsfächer vermittelnd auszugleichen. Denn auch darauf ist bei der Verteilung der Bücher Rücksicht zu nehmen, daß so viel dies angänglich und förderlich erscheint die Unterrichtsforderungen durch diese Lectüre unterstützt werden. Hierfür bieten sich bei der Anfertigung der Aufsätze, bei geschichtlichen Aufgaben, bei der Einleitung zu der Erklärung der Schriftsteller mannigfache Wege und Verbindungsglieder. Zugleich erhalten die Lehrer hierdurch Gelegenheit, sich über die Art der Benutzung zu unterrichten; aber auch sonst sollen sie bei der Rückgabe der Bücher Anlaß nehmen, sich durch ungezwungene Fragen, von denen natürlich jede Form der Prüfung fern zu halten ist, davon zu überzeugen, in welcher Weise die Schüler ihre

Lectüre verfolgt haben. Geschieht dies in teilnehmender Weise und mit dem Bestreben, dieselben zu berathen und über Dunkelheiten aufzuklären, so wird hierdurch das vertrauliche Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern gestärkt und die Schülerbibliothek erhält ihre geeignete Stellung innerhalb der Unterrichtsmittel.

§ 127.

Ob und in welchem Umfange den Gymnasien ein Unterricht in der Philosophie zukomme, darüber haben nicht nur die Schulbehörden und die Lehrerwelt sondern auch Meister dieses Fachs schwankend geurteilt und selbst auf Seite der Fürsprecher ermangeln die Beweisführung wie die Ansprüche derjenigen Uebereinstimmung, welche zur Gewinnung gleichmäßiger Grundsätze und zur Bildung einer fruchtbaren und fortwirkenden Ueberlieferung nothwendig ist.*) Daß dieser Unterricht nicht nur in den Lehranstalten des Mittelalters einen breiten Raum eingenommen habe, sondern selbst von den Reformatoren festgehalten und von späteren anerkannt tüchtigen Schulmännern wie J. M. Gesner und J. A. Ernesti wieder aufgenommen sei, mußte allerdings ins Gewicht fallen, reichte aber zur Bejahung der Frage nicht aus. Denn nicht nur hatte die Philosophie durch und seit Kant wesentliche Umwälzungen erfahren, sondern auch andere Lehrfächer, namentlich die Philologie und das Deutsche waren nach Inhalt und Charakter in einer Weise ausgebildet und umgestaltet, welche ihre pädagogische Bedeutung völlig veränderte, und ebenso war die erhöhte Geltung zu veranschlagen, welche die Mathematik in den Schulen sich errungen hatte. Wenn demnach der Unterricht in diesen Fächern nicht nur einen reicheren Inhalt aufwies sondern auch mit Nachdruck für die formale Geisteserziehung verwerthet wurde, so mußte man sich fragen, ob nun noch für die Philosophie in unseren Anstalten Raum und Bedürfnis vorhanden sei, zumal dieselbe sich neuerdings hauptsächlich auf die letzten Erkenntnisquellen und auf metaphysische Ziele richtete und hiermit die Fassungskraft der Jugend überstieg. Süvern, einer unserer einsichtigsten Schulmänner, hatte bei der formalen Bildungskraft der übrigen Unterrichtsfächer die Frage verneint, andere hatten sie mit Bedenken und Beschränkungen bejaht und selbst Hegel hatte weniger die Nothwendigkeit dieses Unterrichts als die Wege zu demselben nachgewiesen, falls er Statt haben solle. So mangelte es ungeachtet der gesetzlichen Anordnung desselben an Ueberein-

*) Die geschichtliche Entwickelung dieser Frage ist von Kern in der pädag. Encykl. von Schmid T. VI. S. 22 ff. gründlich dargestellt.

stimmung unter den Schulen; manche behandelten je nach der Fähigkeit und Neigung der Lehrer die philosophische Propädeutik mit großem Nachdruck, andere betrachteten sie als ein unfruchtbares und fremdartiges Beiwerk und selbst die Staatsbehörde hat ihr schließlich einen ziemlich bescheidenen Platz angewiesen.*) Die Gründe für ihre Beibehaltung betrafen teils das letzte Ziel unserer Schulerziehung teils wiesen sie über die Schule hinaus. In jenem Betracht machte man geltend, daß die logischen Operationen, welche die Schüler in den übrigen Unterrichtsfächern so vielfach in angewandter Weise vollzögen, ihnen auch als solche zum Bewußtsein kommen müßten und daß die Philosophie wie als Wissenschaft so auch in dem Schulunterricht der vielfach geteilten Geistesbildung Einheit und formalen Abschluß zu verleihen geeignet sei. In der zweiten Hinsicht waren es namentlich Universitätslehrer, welche für ihre philosophischen Vorlesungen eine bestimmte Vorübung teils zur Erleichterung des Verständnisses teils zur Weckung der Teilnahme in Anspruch nahmen. Ueber Mangel an Interesse wird sich indes keine Wissenschaft zu beklagen haben, welche mit schöpferischer Kraft weitere Kreise zu ergreifen und anzuregen versteht, und wenn sie zeitweilig aus irgend welchen Ursachen eine geringere Fruchtbarkeit entwickelt, so wird keine Anleitung auf der Schule ihr jenes Interesse zuzuführen vermögen. Ob aber die erforderliche Vorübung eines besondern philosophischen Unterrichts bedürfe oder schon aus einer rationellen Behandlung der übrigen Fächer erwachse, das ist eben immer wider die zu entscheidende Vorfrage. Denn wenn mehrfach behauptet ist, der Unterricht müsse überhaupt in der Prima einen mehr philosophischen Charakter haben und hierdurch zur Beschäftigung mit der Philosophie selbst vorbereiten und anregen, so wird hiermit die Nothwendigkeit der philosophischen Propädeutik mehr verneint als zugestanden. Ueberdies erheischt aber diese Behauptung, wenn sie nicht zu leeren Redensarten oder gar zu einer verderblichen Umgestaltung des Unterrichts verleiten soll, eine scharfe Auffassung und die genaue Beschränkung auf ihr zuständiges Maß. Jedes Unterrichtsfach soll seine eigentümlichen Bildungszwecke verfolgen, welche sich gerade aus seinem besonderen Inhalt ergeben, und durch die klare Auffassung dieser Eigentümlichkeit wird es ebenso sehr der allgemeinen und harmonischen Geistesbildung dienen, wie es umgekehrt durch die Verwischung der Grenzen und durch das Hineinziehen fremdartiger Gesichtspunkte sowol seine formale wie seine reale Wirkung einbüßt.

Sehen wir also von jeder philosophischen Färbung des übrigen Unterrichts als einem schweren Misgriff völlig ab und setzen wir vielmehr als

*) Durch die Ministerialerlasse vom 7. Jan. 1856 und vom 13. Decbr. 1862.

selbstverständlich voraus, daß die einzelnen Fächer bei richtiger Behandlung und harmonischer Zusammenordnung auch die formale Bildung des jugendlichen Geistes bewirken, so beschränkt sich unsere Erwägung unter Abwehr aller unklaren Zuthat auf die Frage, ob an unseren Gymnasien ein besonderer Unterricht in der philosophischen Propädeutik erteilt werden soll. Diese Frage kann nicht unbedingt, sie darf aber unter bestimmten Bedingungen und Voraussetzungen bejaht werden. Die Bedingungen sind, daß der philosophische Unterricht richtig begrenzt werde, daß er eine innere Verbindung mit dem übrigen Unterricht finde und daß ein geeigneter Lehrer für ihn vorhanden sei.

Die richtige Begrenzung hat man in der Regel in der Beschränkung auf die empirische Psychologie und die formale Logik nach ihren wesentlichsten Thatsachen und Gesetzen gefunden; über die Geschichte der Philosophie und eine hodegetische Einleitung lauten die Stimmen verschieden, die übrigen Teile der Philosophie hat man meistens ausgeschlossen. Lassen wir diese auch unsererseits außer Betracht und wenden wir uns zunächst zu den streitigen Gebieten, so ist doch nicht recht einzusehen, welche bildende Kraft eine Einleitung in die Philosophie für unsere Primaner haben kann. Soll sie nicht ungebührlich ausgedehnt werden und auf die philosophischen Probleme selbst eingehen, so kann sie im wesentlichen nur eine Summe von Definitionen neben einer äußeren Gliederung bieten, womit sich in Ermangelung des realen für unsere Jugend zu schwierigen Inhalts nur unklare und haltlose Vorstellungen aber keine wesentliche Begriffsbereicherung verbinden läßt. Aehnliches gilt von der Geschichte der Philosophie: soll dieselbe den Inhalt der Systeme berühren und den nothwendigen Fortschritt unter denselben aufzeigen, was doch nöthig ist, wenn sie überhaupt Frucht bringen und den Schülern die Vorstellung eines willkürlichen und zusammenhangslosen Wechsels unter ihnen benehmen soll, so ist sie selbst bei der Beschränkung auf die alte Philosophie viel zu umfangreich und zu schwierig, um von unserer Jugend gefaßt zu werden. Diese Beschränkung würde aber nicht einmal gerechtfertigt sein, denn ohne Betrachtung der neueren, namentlich der Kantischen Philosophie würde der ganze Unterricht ohne Abschluß wie ohne Verbindung mit dem gegenwärtigen Denken bleiben. Soll aber von dem Inhalt und Zusammenhang der philosophischen Systeme Umgang genommen werden, so sinkt dieser Unterricht zu einer leeren Nomenclatur herab, für welche doch sicher auf unseren Schulen keine Stätte ist. Aber selbst von den in erster Reihe genannten Gebieten unterliegt die empirische Psychologie den schwersten Bedenken. Zuerst ist zwischen der empirischen und der speculativen Psychologie eine scharfe Sonderung ihres Inhalts nicht herzustellen; ihr Unterschied besteht vielmehr in der

Methode der Erkenntnis und eben diese Methode, welche eigentlich das philosophische Interesse fesselt und eine Zucht des Denkens ausübt, kann wegen ihrer Schwierigkeit nicht Gegenstand des Schulunterrichts sein. Ferner streiten die Systeme über die Methode und die Quellen der Erkenntnis, da dieser Gegenstand die letzten Ausgangspunkte alles philosophischen Erkennens berührt. Dieser Widerstreit ist aber für die Ableitung und Rangordnung der Geisteskräfte von Belang; er setzt sich also in dem Inhalt des Unterrichts fort und müßte hier, da doch dem einzelnen Lehrer ein bestimmtes System nicht vorgeschrieben werden kann, zu bedenklichen Schwankungen führen. Wenn man endlich aber von diesem allen absehen und sich einfach auf die irgendwie gefundenen Thatsachen des Seelenlebens beschränken wollte, so müßten diese doch, falls der Unterricht nicht gänzlich zusammenhangslos, d. h. unphilosophisch werden sollte, in irgend einer Weise entwickelt und abgeleitet werden; die Art dieser Ableitung ist aber in jedem Falle eine zu schwierige Aufgabe und berührt auch widerum den Charakter des besonderen Systems, so daß wir bei der Unfertigkeit dieser Disciplin hier wider denselben Schwankungen begegnen, welche wir eben vermeiden wollten. Wenn man also diesen Gegenstand überhaupt in der Schule behandeln wollte, so würde es noch am gerathensten sein, einem bestimmten System, etwa dem Aristotelischen unter Zugrundelegung des bekannten Programms von Deinhardt zu folgen.*) Allein auch bei Aristoteles ist der Zusammenhang der einzelnen Geistesvermögen, z. B. des pathetischen und poietischen Geistes oder des Begehrens und Wollens mit dem Wahrnehmen und Denken nicht klar und sicher entwickelt und der Lehrer würde auf die etwanigen Fragen eines denkenden Schülers über diese Aporie die Frage schuldig bleiben oder zu weiter gehender Speculation greifen müssen. Es scheint deshalb aus Rücksicht auf den Inhalt wie auf den Zweck des Unterrichts geboten, die empirische Psychologie aus dem Lehrplan zu entfernen; die wichtigsten hierher gehörigen Begriffe z. B. der Phantasie, des Gefühls und andere hat der Lehrer Anlaß genug bei den deutschen Aufsätzen, bei der Lectüre eines philosophischen Aufsatzes von Schiller oder sonst zu erläutern.

Demnach verbleibt für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik nur die formale Logik; sie folgt festen und verhältnismäßig leicht erkennbaren Gesetzen, sie ist eben deshalb dem Streit der Systeme enthoben und sie fügt sich am bequemsten in den Schulunterricht ein. Hierzu kommt noch, daß sie am leichtesten eine Scheidung der wesentlichsten und

*) Deinhardt der Begriff der Seele mit besonderer Rücksicht auf die Aristotelische Psychologie, 1840.

gebräuchlichsten Normen von den seltneren gestattet und somit eine Beschränkung auf die ersteren ohne Beschädigung des Unterrichtszweckes ermöglicht; dies ist aber bei der geringen Zeit, welche diesem ganzen Unterricht gewidmet werden kann, von entscheidender Bedeutung. Unter Beseitigung aller zusammengesetzteren und minder häufigen Schlußformen und unter Zurückstellung der ablegneren Beweisarten wird also der Unterricht lediglich die Lehre vom Begriff, dem Urteil mit der Kantischen Kategorieentafel, vom einfachen Schluß, der Definition, der Einteilung und dem Beweise umfassen und aus diesem Gebiete läßt sich allerdings das wesentliche entwickeln und bei geschickter Behandlung bis zur Klarheit einüben.

Die zweite Bedingung für die Zulässigkeit dieses Lehrgegenstandes war, daß er zu dem übrigen Unterricht in innere Verbindung trete; dies ist um so nothwendiger, je weniger der Lehrplan unserer Gymnasien eine Erweiterung verträgt. Welchem Lehrfache aber die philosophische Propädeutik angeschlossen werden soll, darüber sind verschiedene gleich zweckmäßige Anordnungen zulässig und bleibt die Entscheidung hierüber am besten der einzelnen Anstalt je nach der Zusammensetzung des Lehrercollegiums und der sonstigen Verteilung der Unterrichtsgegenstände anheim gegeben. Innerhalb des Deutschen bietet sowol die Disposition der Aufsätze als die schon erwähnte Lectüre einer philosophischen Schrift den Anlaß und sogar die Nöthigung auf die wesentlichsten Bestimmungen der formalen Logik einzugehen und deshalb ist hier unsere ganze Betrachtung dem deutschen Unterricht angereiht. Wie weit hierbei der Lehrer auf die logischen Gesetze im Zusammenhange eingehen will, das hängt von der Natur des Anlasses ab; vielleicht empfiehlt es sich am meisten, dasjenige, was während des Cursus gelegentlich erörtert wurde, am Schlusse desselben zusammenzufassen und unter einander in Verbindung zu setzen. Der Lehrer gewinnt hierdurch den Vorteil, auf das früher heuristisch entwickelte zurückgehen und den gefundenen Stoff wie die vorbereitenden Uebungen benutzen zu können. Ist dann außerdem noch Zeit vorhanden, so dürfen die erläuterten Gesetze nochmals mittels der Lectüre der elementa logices Aristoteleae von Trendelenburg vergegenwärtigt und fest eingeprägt werden; es ist aber bei der geringen Zeit, welche diesem Unterricht jetzt zufällt, kaum rathsam und ausführbar jene Zusammenstellung ganz übersetzen zu lassen. Eine zweite gleich angemessene Art die wichtigsten logischen Gesetze zum Bewußtsein zu bringen bietet die Erklärung des Platon; namentlich wird die Beweisführung im Gorgias wol geeignet sein, um auf die Form des Beweises und von da aus rückwärts auf seine Elemente einzugehen.

Die dritte gleich unerläßliche Voraussetzung ist, daß ein völlig geeigneter Lehrer für diesen Unterricht vorhanden sei. Hierzu genügt aber nicht,

daß sich derselbe mittels eines Compendiums in den nothdürftigen Besitz der Logik gesetzt habe; die Schwierigkeit der Aufgabe verlangt vielmehr einen Lehrer, welcher überhaupt philosophisch durchgebildet ist und eben deshalb ein lebendiges Interesse für die Philosophie hegt. Denn mit einer theoretischen Erklärung der logischen Gesetze ist nichts gethan; dieselbe würde den Schüler nicht zu der erforderlichen Klarheit führen und eher mit einer irrigen aber erklärlichen Vorstellung von der Trockenheit dieser Wissenschaft erfüllen. Vielmehr kommt es darauf an, daß jene Gesetze an völlig congruenten und anregenden Beispielen Leben und Klarheit gewinnen; die Auswahl dieser Beispiele erfordert aber selbst bei dem wissenschaftlich befähigten Lehrer reifliches Nachdenken, Vertrautheit mit den übrigen philosophischen Disciplinen und eine sorgfältige Vorbereitung für jede Stunde, sie kann also von einem nothdürftig gebildeten Lehrer überhaupt nicht zweckmäßig getroffen werden.

---

b. Die französische Sprache.

§ 128.

Der französische Unterricht pflegt an vielen Gymnasien in geringer Werthschätzung zu stehen; ihm sind nach dem Normallehrplan wenige Stunden eingeräumt, seine Ergebnisse üben bei den Versetzungen und den Abgangsprüfungen keinen entscheidenden Einfluß aus und häufig genug wird er auch Lehrern übertragen, welche einer eigentlich wissenschaftlichen Bildung für denselben entbehren und ihn deshalb auch ohne anregende Energie und mit geringer Lust wo nicht gar widerwillig erteilen. Kurz man duldet unter solchen Umständen das Französische an dem Gymnasium gleichsam nur als ein unvermeidliches Uebel, das nun einmal wegen des Lehrplans und des äußeren Nutzens getragen werden müsse und welches sich wie ein kränkelndes Glied durch die Klassen fortschleppt. Kein Wunder, daß dann die Ergebnisse dieses Unterrichts ungenügend sind und selbst jenen äußeren Nutzen keineswegs verbürgen; denn natürlich überträgt sich seine Misachtung von den Lehrern auf die Schüler und macht diese zu jeder Anstrengung und Teilnahme noch ungeneigter, als sie es selbst nach der mäßigen Erwartung der Lehrer sein sollten. Wozu sollten sie sich auch zu einem Fleiße aufraffen, der von den Lehrern nicht unterstützt wird und des äußeren wie des inneren Lohnes entbehrt, des äußeren weil sie die

nöthige Reife sei es für die folgende Klasse sei es für die Universität auch bei Vernachläßigung des Französischen zu erringen hoffen dürfen, des inneren weil allerdings die geistige Ausbeute der französischen Lectüre allzusehr hinter den anregenden Eindrücken zurücksteht, welche ihnen so reichlich aus den alten Klassikern zuströmen! Ist dies wirklich das unvermeidliche Loos des Französischen auf unseren Gymnasien, dann wäre es doch wahrlich besser dasselbe überhaupt aus dem Lehrplan zu streichen oder wie auch schon vorgeschlagen durch die englische Sprache zu ersetzen, welche uns wegen der Verwandtschaft mit der deutschen mehr anheimelt und ohne Frage den Zugang zu einer Litteratur eröffnet, die einen ungleich höheren Werth besitzt und auch zu der Ausbildung unserer neueren Dichtkunst wie unserer Denkweise überhaupt in einer viel innigeren Beziehung steht. Selbst der bare Wegfall des Französischen wäre unter diesen Umständen ein großer Vorteil, denn der Lehrplan würde hierdurch einfacher und die Thätigkeit der Schüler könnte sich mit größerer Sammlung anderen Gebieten zuwenden.

Zu dieser durchgreifenden Maßregel würden sich indes unsere Gymnasien schwerlich verstehen, selbst wenn sie auf die Zustimmung der Staatsbehörden hoffen dürften; auch diejenigen Lehrercollegien, welche die ideale Bildungsaufgabe des Gymnasiums am reinsten und entschiedensten verfolgen und jenen modernen Eindringling mit möglichst scheelem Auge betrachten, verschließen sich nicht leicht der Wahrnehmung, daß die französische Sprache und Litteratur einen allzubreiten Raum in unserem Leben besitzt, um sich einfach fortweisen zu lassen und daß eine bestimmte Kenntnis derselben wirklich von jedem gebildeten gefordert wird. Ist dem aber so und muß man der Möglichkeit entsagen, sich des französischen Unterrichts zu entledigen, so muß sich auch ein Weg finden lassen, um demselben bessere Ergebnisse abzugewinnen und um ihm nach Werth und Methode einen würdigeren Platz als bisher auf unseren Gymnasien anzuweisen. Und in der That ist beides zu erreichen: mittels eines zweckmäßigeren Verfahrens lassen sich nicht nur die Fortschritte der Schüler befördern sondern auch neben der Mehrung der Kenntnisse eine genauere und namentlich eine lebendigere Verbindung zwischen dem Französischen und der allgemeinen Unterrichtsaufgabe herstellen, wodurch dasselbe nothwendig in der Achtung der Lehrer und der Schüler steigen muß. Denn das Französische verdient allerdings die bisherige Zurücksetzung schon deshalb nicht, weil es abgesehen von anderen demnächst zu erörternden Bildungselementen die formale Geisteserziehung mit eigentümlicher Wirkung zu unterstützen vermag. Ist aber dieser eigentümliche Bildungsgehalt des französischen Unterrichts klar erfaßt, so wird sich auch für ihn eine angemessene Methode und hiermit

zugleich die Nothwendigkeit ergeben, ihn nur solchen Lehrern anzuvertrauen, welche sich für denselben wissenschaftlich und didaktisch wirklich befähigt haben.

Zunächst hat man anzuerkennen, daß die französische Sprache keine Entartung sondern eine selbstständige und lebendige Fortbildung der lateinischen darstellt. Jene Annahme war ein grober Irrtum, welcher sich teils aus der Unkenntnis des Altfranzösischen teils aus dem Umstande erklärte, daß unser Blick allzu ausschließlich auf dem sogenannten klassischen Zeitalter der französischen Litteratur haftete, ohne von hier aus den Weg zu der neueren Gestaltung der Sprache zu suchen. Dieser Irrtum verdient aber fortan keine Entschuldigung, nachdem uns einerseits durch die neueren Veröffentlichungen und Forschungen der Zugang zu den älteren französischen Sprachdenkmalen und zu der geschichtlichen Entwickelung der Sprache eröffnet ist und nachdem andererseits die Franzosen selbst sich dem falschen Regelzwange ihrer Akademiker entrungen und ihren Ausdruck sowol an dem Altfranzösischen als an den landschaftlichen Mundarten erfrischt und bereichert haben. Das Französische trägt also in dieser stetigen und organischen Entwickelung wirklich den Charakter einer lebenden Sprache, welche zu den alten einen Gegensatz und eine förderliche Ergänzung bietet. Schon dieser Umstand, daß es der Schüler in ihr mit einem lebendigen Gebilde zu thun hat, dessen ideeller Gehalt das gegenwärtige Denken unmittelbar berührt und in seiner Weise erweitert und umgestaltet, sichert dem Französischen eine bestimmte reale Wirkung auf den jugendlichen Geist, welche bei richtiger Benutzung nicht unterschätzt werden darf. Die französische Sprache ist aber zweitens allerdings aus lateinischer Wurzel entsprossen; sie tritt also nicht als ein völlig fremdes in den Kreis unserer Unterrichtsfächer hinein, sondern darf sich in ihrem Gefüge wie in ihrem Wortschatz vielfach an die Anschauungen lehnen, welche der Schüler aus dem lateinischen Unterricht gewonnen hat. Diese innere Verwandtschaft soll zwar auf den unteren Stufen nur unmittelbar wirken und nicht etwa systematisch verfolgt werden, was die nächste Unterrichtsaufgabe nicht zuläßt; sie entbehrt gleichwol ihres förderlichen und erleichternden Einflusses nicht und weiter hinauf ist sie auch in geordneter Weise zum Bewußtsein zu bringen. Drittens besitzt das Französische wie schon angedeutet in seiner scharfen und abstracten Gliederung und in seinem logischen Gepräge eine Eigenschaft, welche für die formale Geisteserziehung von hohem Werth ist. Anstatt des artikellosen Wortes im Lateinischen tritt hier in genauer Begriffssonderung der bestimmte, der unbestimmte, der Teilungsartikel oder das bloße Substantiv auf; die Pronomina, die Tempora und selbst die Modi bieten und fordern für den wechselnden Ausdruck des Gedankens neue und be-

sondere Formen und selbst die Syntax folgt in ihrer Behandlung des Particips bestimmten Regeln, zu denen sich im Lateinischen zwar Vorgänge und Analogieen finden, welche hier aber einen schärferen Ausdruck gewonnen haben. In gleicher Richtung fällt die große Ableitungsfähigkeit ins Gewicht, welche das Französische bei der Wortbildung entwickelt. Ebenso ist die Strenge der Wortstellung hervorzuheben, welche in rhetorischem Bezuge und für den sprachlichen Nachdruck zwar kein Vorteil jedoch sehr geeignet ist den Schüler in klarer Analyse und Construction des Satzes zu üben. Diesem Charakter der Sprache entspricht ferner das Bestreben der Franzosen, dem Gedanken durch scharfe Zerlegung und Verknüpfung der Begriffe die möglichste Klarheit zu verleihen, wodurch der Ausdruck vielleicht an naiver Frische und poetischer Unmittelbarkeit verliert, in seiner deutlichen und folgerechten Abstraction aber eine Eigenschaft gewinnt, welche die formale Geistesbildung des Schülers wesentlich unterstützt. Endlich gewährt selbst der Unterschied zwischen der Schrift und der Aussprache ein Bildungsmittel, welches weder auf den unteren noch auf den oberen Unterrichtsstufen vernachlässigt werden darf. Auf jenen darf freilich von einer Erklärung dieser auffälligen Verschiedenheit noch nicht die Rede sein; das bildende besteht hier vielmehr darin, daß die Schüler sich die Abweichungen zwischen Sprache und Schrift nach bestimmten Regeln einzuprägen und dieselben genau zu beobachten haben, und auch die hierdurch erlangte Uebung der Zunge ist nicht ohne pädagogischen Nutzen. Auf den oberen Stufen ziemt es sich aber wol, jenen Unterschied für das etymologische Verständnis der Sprache zu verwerthen und hierdurch wenn auch mit vorsichtiger Auswahl des Stoffs und der Beispiele einen Blick auf die geschichtliche Umgestaltung der Sprache zu eröffnen, wie er sich mit gleicher Deutlichkeit innerhalb der alten Sprachen überhaupt nicht gewinnen läßt, bei dem Englischen und dem Altdeutschen aber in ähnlicher Weise bald reicher bald beschränkter widerkehrt.

§ 129.

Aus allem diesem ergiebt sich zur Genüge, daß, wie man auch über die französische Litteratur denken mag, doch die französische Sprache einen Bildungswerth besitzt, welcher selbst vom streng pädagogischen Standpunkte aus eine weit höhere Achtung verdient, als man bisher derselben so häufig zugestehen mochte, und auch über die Litteratur sollte man nicht so leichthin und in Bausch und Bogen urteilen, sondern vielmehr ermitteln, worin ihre Mängel und ihre Vorzüge bestehen und hiernach die Wahl für unsere Schulen treffen. Denn wenn ein Volk einen zwar keineswegs immer heil-

bringenden aber doch so bedeutenden Einfluß auf die allgemeine Geistesbewegung gehabt hat wie das französische, so müssen dieser Bedeutung gleichwerthige Erscheinungen in seiner Litteratur entsprechen, welche auch für den Jugendunterricht nicht einfach bei Seite geschoben werden dürfen, und wenn dasselbe unbestritten in der Förderung der sogenannten exacten Wissenschaften, in der durchsichtigen Gruppierung geschichtlicher Thatsachen und Gedanken und in der Ausbildung der rhetorischen Darstellungsmittel einen hohen Rang behauptet, so muß es auch Schriftwerke geschaffen haben, welche, wie vorsichtig immer die Auswahl sein mag, doch einen geeigneten Stoff für die Bildung unserer heranwachsenden Jugend gewähren. Hierzu ist aber, wie sich auch schon mittelbar ergeben hat, zweierlei nöthig, erstens daß der Lehrer wissenschaftlich und didaktisch dieses Fach beherrsche und zweitens daß der französische Unterricht erst auf der angemessenen Altersstufe eintrete.

Das erste Erfordernis läßt überhaupt keinen Widerspruch zu, wie selten es auch noch thatsächlich erfüllt werden mag. Wir sehen davon ab, daß wie oben bemerkt der französische Unterricht sei es auf den unteren oder selbst auf den oberen Stufen häufig Lehrern anvertraut wird und leider nach dem jetzigen Zuschnitt unserer Universitäten anvertraut werden muß, welche sich während des Unterrichtens nur mühsam in ihre Aufgabe hineinarbeiten und mit derselben um so leichter abfinden, je mehr ihre Neigung und ihre wissenschaftlichen Studien anderen Fächern gehören. Aber auch mit der bloßen Geläufigkeit im schriftlichen und mündlichen Ausdruck, wie correct und elegant derselbe auch sein mag, mit einer oberflächlichen Vertrautheit mit der französischen Litteratur, kurz mit einem mehr oder minder gebildeten Sprachmeistertum ist unseren Schulen nicht gedient. Durch dasselbe können im günstigen Falle die Schüler mit einer leidlichen Fertigkeit im Französischen ausgestattet werden aber nimmermehr die Bildungswirkungen erfahren, welche diesem Fache vorher beigemessen sind und bei der ihm zugestandenen beschränkten Zeit allerdings nur durch einen Lehrer erzielt werden können, der eine weite und klare Umschau über dieses Sprachgebiet anzustellen vermag und mittels derselben zu einer sicheren Auswahl, einer geschickten Verknüpfung und einer energischen Verwerthung der Unterrichtsmittel befähigt ist. Solche Lehrer herbeizuschaffen ist also das erste Erfordernis, Lehrer, welche in philologischen Studien geübt und einer gründlichen Sprachbetrachtung zugeneigt sich der französischen Sprache und Litteratur nach geschichtlicher und grammatischer Methode bemächtigt haben und zugleich eine genügende Allgemeinbildung besitzen, um sowol den künstlerischen sittlichen und nationalen Gehalt des französischen Schrif-

tentums richtig würdigen als auch das Französische den übrigen Unterrichtsgegenständen einordnen und anschmiegen zu können.

Zweitens ist aber, um den französischen Unterricht nach den oben geschilderten Richtungen hin wirksam zu machen, nöthig oder doch sehr rathsam, ihn erst in der Tertia unserer Gymnasien zu beginnen; hierdurch wird es möglich, denselben von dem überwiegend empirischen Verfahren, auf welches er durch einige neuere Lehrbücher mehr als billig hingewiesen ist, einigermaßen zu befreien und mit einer Methode zu versehen, welche den vorher angegebenen Gesichtspunkten besser entspricht. Denn die stärkere und geordnete Ausbeutung seiner formalen Bildungskraft, welche ja hauptsächlich in der abstracteren Natur der französischen Sprache liegt, ist allerdings in der Quinta und Quarta nicht wol möglich; auch daß der Schüler es an dem Französischen mit einer wirklich lebenden Sprache zu thun habe, kann ihm auf diesen früheren Stufen nicht mit genügender Wirkung zum Bewußtsein kommen. Mit diesem späteren Beginn des französischen Unterrichts verbindet sich außerdem der Vorteil der leichteren Auffassung, weil der Lehrer sich auf eine viel reichere sprachliche Vorübung stützen darf, und demgemäß auch die Sicherheit eines rascheren Fortschreitens, so daß, was bisher an Zeit versäumt schien, in der Sache bald wider eingebracht wird. Aus diesem besseren Verständnis, der eindringenderen Bildungswirkung und dem schnelleren Vorgehen erwächst zugleich der hoch zu veranschlagende Gewinn, daß der Schüler das Französische gern und mit innerer Teilnahme treibt, während er jetzt durch den schleppenden Gang des Unterrichts und durch das Gefühl der Unsicherheit, welche bei der geringen Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden und demzufolge bei dem Mangel an ausreichenden Uebungen und Widerholungen unter der Mehrzahl der Schüler herrscht, unlustig und auch wol unfleißig wird. Endlich ergiebt sich aus diesem späteren Anfang der große Vorteil, daß sodann nicht in den drei aufeinander folgenden Unterklassen je eine neue Sprache, die lateinische, französische und griechische begonnen wird, wodurch wirklich der ungeübten Kraft zu viel zugemuthet wird. Vielmehr erhält durch unsere Einrichtung der jugendliche Geist genügende Zeit und Gelegenheit, um in den beiden unteren Klassen am Lateinischen eine sichere Auffassung der Sprachformen und eine ausreichende Uebung in derselben zu gewinnen, vermöge deren er um so getroster das Griechische in der Quarta beginnen und um so ungehinderter in demselben fortschreiten kann. Allerdings würde der französische Unterricht in der Tertia mit wenigstens drei Stunden einsetzen müssen; dieser Zuwachs einer Stunde würde sich aber durch eine gleiche Vermehrung der gesammten wöchentlichen Stundenzahl ohne wesentliches Bedenken herstellen lassen und selbst dieses geringe

Bedenken fällt an denjenigen Anstalten fort, welche die Naturgeschichte aus dem Lehrplan der Tertia streichen.*)

Wird aber die jetzige Anordnung beibehalten, dann muß, um dies gleich hier zu erledigen, der französische Unterricht in der Quinta und Quarta der Gymnasien vorwiegend in synthetischer Weise gegeben werden. Erlernung der regelmäßigen Formenlehre auf empirische Weise, reichliche Uebungen im Lesen und Uebersetzen sowol aus dem Französischen in das Deutsche als umgekehrt verbunden mit Retroversionen und zwar mehr auf mündlichem als auf schriftlichem Wege, Erlernen von Vocabeln und kleineren Lesestücken, daneben einzelne Dictate des französischen Textes zur Uebung im richtigen Schreiben und Sprechen, alles dieses in geschickter Verknüpfung würde im wesentlichen die Unterrichtsaufgabe ausmachen. Was sonst noch zur Anordnung und Abgrenzung des Lehrstoffs nöthig ist, das läßt sich von dem kundigen Lehrer leicht aus den nachfolgenden Bestimmungen ableiten, bei denen wir der oben vorgeschlagenen Einrichtung folgen.

§ 130.

Der untersten Lehrstufe (Tertia) fällt also neben der Aussprache die Formenlehre und die Einführung in die französische Lectüre zu; mehr noch als bei anderen Fächern ist die Unterrichtsaufgabe in der Klasse selbst und durch mündliche Uebung zu lösen, so daß dem Schüler für die häusliche Arbeit kaum mehr als eine sorgfältige Widerholung und gelegentlich eine kurze schriftliche Arbeit verbleibt. Mit der Einübung der Aussprache, welche durch vielfache Beispiele und widerholtes Nachsprechen der Schüler bis zur ausreichenden Schmeidigung der Zunge zu vollziehen ist, sollen französische Dictate zur sicheren Auffassung der Verschiedenheit zwischen Sprache und Schrift verbunden werden; anfangs werden hierfür die schon übersetzten Lesestücke, später auch unbekannte Stoffe zu wählen sein, welche indes nach dem Dictat gleichfalls zu übersetzen sind. Denn diese Uebung

*) Für diesen späteren Beginn des französischen Unterrichts hat sich wenngleich aus anderen Gründen auch die vierte Directorenconferenz der Provinz Preußen entschieden (Verhandl. S. 55). Das Bedenken, daß die aus Gymnasial- und Realklassen combinierten Anstalten bei dem gemeinsamen Unterbau in Sexta und Quinta dieser Einrichtung nicht zu folgen vermöchten, kann als durchgreifend nicht gelten. Denn jenen grundsätzlichen Erwägungen gegenüber würde es immer zulässig sein, diesen Anstalten ihre besondere Ordnung zu gönnen; außerdem muß aber, wenn jene Gesichtspunkte richtig sind, auch für diese Schulen der Fortfall des Französischen in der gemeinschaftlichen Quinta und sein Beginn in der Realquarta als angemessen erachtet werden.

darf nicht von den übrigen Bestandteilen des Unterrichts losgelöst werden sondern muß als der natürliche Ausfluß und als Ergänzung derselben erscheinen. Bei der Aussprache ist aber mehr auf Correctheit und auf Ueberwindung derjenigen Schwierigkeiten, welche dem Schüler etwa durch die provinzielle Mundart erwachsen, als auf Eleganz zu sehen; letztere mag, soweit sie als feststehend und nicht etwa als eine wechselnde Erscheinung der pariser Mode anzusehen ist, in der Prima Berücksichtigung finden. Die Formenlehre wird sich nach der vorausgegangenen Uebung durch den lateinischen und den griechischen Unterricht leicht bewältigen lassen und darf deshalb auch in dieser Klasse schon die unregelmäßigen Formen umfassen; sie läßt sich unter Beihilfe der Wandtafel namentlich zur klaren Auffassung der Endungen mündlich erledigen, so daß von schriftlichen paradigmatischen Uebungen ganz abgesehen werden darf. Das Uebersetzen aus dem Französischen ist gleichfalls unter anfänglicher Beseitigung jeder häuslichen Vorbereitung in die Klasse zu verlegen und nur durch eine genaue häusliche Widerholung zu befestigen; selbstverständlich muß dasselbe nach einem passend angelegten Lesebuche mit reichlichen Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen in das Französische verbunden werden. Die Aufgabe ist nicht schwierig, da die Schüler an den ihnen bekannten lateinischen Sprachstämmen einen reichen und sicheren Anhalt finden; doch hat sich der Lehrer zu hüten, durch eine nur äußere und wenig fruchtbare Vergleichung des Lateinischen die Aufmerksamkeit der Schüler von ihrer nächsten Aufgabe abzulenken. Aus der Syntax sind nur wenige und zwar diejenigen Abschnitte gelegentlich zu erörtern, welche sich der unmittelbaren Wahrnehmung darbieten, also hauptsächlich die Lehre von dem Teilungsartikel, von den verschiedenen Pronominalklassen, von den Negationen und der einfachen Stellung der Satzteile. Ein besonderes Vocabellernen ist kaum nöthig; dagegen werden kurze und zuvor in der Klasse gründlich durchgearbeitete Lesestücke wörtlich erlernt werden müssen, da hierdurch der Schüler neben der Einprägung des Wortschatzes sich an die Wortstellung und die Aussprache gewöhnt. Schriftliche Arbeiten sind wie gesagt nur in geringer Zahl zu erfordern; ab und zu kann ein mündlich in das Französische übersetzter Abschnitt auch schriftlich widergegeben werden, die Retroversionen sind mündlich unter Benutzung der Wandtafel anzustellen und von Extemporalien ist bei dem beschränkten Wissen der Schüler in der Klasse noch Abstand zu nehmen.

In der Secunda ist neben der Widerholung der Formenlehre die regelmäßige Syntax der Hauptgegenstand des grammatischen Unterrichts; namentlich wird hier die Wortstellung systematisch zu erörtern und der Gebrauch der Tempora und Modi, der Conjunctionen, der echten und

unechten Präpositionen und des Particips nach bestimmten und rationell abzuleitenden Regeln klar zu machen sein. Ebenso gehören hierher die Grundzüge der Wortableitung; doch wird es besser sein dieselbe gelegentlich bei der Lectüre zu berühren als in theoretischer Zusammenstellung zu behandeln. Bei den Uebersetzungsübungen findet sich auch Anlaß die gebräuchlichsten Gallicismen zu erklären und einzuprägen: sie müssen natürlich fest erlernt werden, doch ist auf Vollständigkeit um so weniger zu dringen, als der wechselnde Sprachgebrauch sich hierbei geltend macht und vieles jetzt schon als veraltet gilt, was vor einem Menschenalter noch einen ziemlich breiten Raum in dem Schulunterricht einnahm. Die Lectüre ist nach einer leichteren Chrestomathie zu leiten; die mündlichen Uebersetzungen in das Französische und die Retroversionen sollen auch hier noch das Uebergewicht über die häuslichen Exercitien und die Extemporalien haben, doch dürfen die letzteren beiden nicht völlig verabsäumt werden. Endlich werden auch in dieser Klasse einzelne französische Abschnitte, unter ihnen auch einige leichtere Gedichte auswendig zu lernen sein.

Der Prima gebührt eine zusammenfassende und ergänzende Widerholung der Grammatik, bei welcher der formale Charakter der französischen Sprache ausdrücklich hervorzuheben ist. Da sich besondere Stunden für die Grammatik nicht leicht erübrigen lassen, so dürfte es am besten sein, jene Widerholungen in angemessenen etwa vier- bis sechswöchentlichen Zwischenräumen anzuordnen, und zur Grundlage für dieselben einen schon erklärten Abschnitt der Lectüre zu bestimmen, aus welchem die Schüler selbst nach aufmerksamem Durchlesen diejenigen Erscheinungen auszuwählen haben, an welche sich eine allgemeine grammatische Betrachtung knüpfen läßt. Sie werden auf diese Weise an eigene Thätigkeit gewöhnt und gewinnen mit der Selbständigkeit der Vorbereitung zugleich den Anlaß die Schulgrammatik nach besonderen Gesichtspunkten zu durchsuchen und das Gefühl einer größeren und bewußteren Sicherheit. Auch hier dürfen die mündlichen Uebersetzungen in das Französische keineswegs vernachlässigt werden, mag man dieselben nun nach einem passenden Hilfsbuche oder nach zweckmäßigen Bearbeitungen deutscher Originalschriftsteller anstellen; denn hier ist allerdings der Ort, um die Schüler durch die Berührung und Vergleichung zweier lebender Sprachen mannigfach und fruchtbar anzuregen. Diese mündlichen Uebungen müssen aber regelmäßig mit Exercitien und Extemporalien wechseln, von denen die ersteren wenigstens der häuslichen Correctur des Lehrers zu unterziehen sind. Die Lectüre darf namentlich in ihrem prosaischen Teile rascher fortschreiten; die grammatische Erklärung ist bei derselben auf das unerläßliche zu beschränken, dagegen auf eine geschmackvolle Wahl des Ausdrucks zu halten. Zu diesem Behufe

wird es auch angemessen sein, von Zeit zu Zeit ein gelesenes Stück wörtlich und in fließendem Deutsch widerholen zu lassen; eine regelmäßige Anordnung dieser Uebung ist nicht nöthig. Für die Prosa ist eine gut gewählte Chrestomathie dem zusammenhängenden Lesen einzelner Schriftsteller vorzuziehen; durch jene gewinnt der Lehrer den Anlaß die erforderliche litterarhistorische Unterweisung einzufügen, und andererseits erhalten sich selbst die besten französischen Schriftsteller selten von bestimmten Parteibestrebungen frei, welche zwar der rhetorischen Ausschmückung Vorschub leisten aber die Unbefangenheit und Wahrheit beeinträchtigen. Auf sichere Anschauung einer bestimmten Schreibweise kommt es nicht an, da die Schüler ja keine stilistische Ausbildung im Französischen erreichen sollen. Aus der Poesie sind wenige einzelne Gedichte, besonders aber einige Dramen aus der klassischen Zeit und, wenn es die Zeit zuläßt, ein neueres Conversationsstück zu lesen. Welche Vorsicht der Lehrer bei der Wahl des letzteren in sittlicher und ästhetischer Hinsicht anzuwenden habe, ist schon früher dargethan; selbst wo der sprachliche Ausdruck und die einzelnen Situationen unanstößig sind, birgt sich oft unter der anscheinend anständigen und selbst moralischen Hülle eine so lockere Auffassung der staatlichen geselligen und Familienverhältnisse, daß diese eben um ihrer einschmeichelnden Darstellung willen der jugendlichen Phantasie fern gehalten werden muß. Von dem klassischen Theater empfiehlt sich am meisten je ein Stück von Molière und Racine; die Derbheiten des ersteren sind weit ungefährlicher als die elegante Lüsternheit der neueren Zeit. Bei der poetischen Lectüre darf sich der Lehrer nicht mit einem oberflächlichen Verständnis begnügen, sondern er hat den Lesestoff in sprachlichem und sachlichem Bezuge gründlich wenn auch unter Vermeidung aller unnützen Excurse auszubeuten und die Eigentümlichkeit des Schriftstellers klar zu veranschaulichen, schon um dem raschen Vergessen entgegenzuwirken und um die Teilnahme der Schüler durch das Gewicht zu wecken, welches er sichtlich selbst dem Schriftwerk beilegt. Diese Teilnahme wird der Schüler auch der Sprache als solcher zuwenden, wenn an einigen gut gewählten Beispielen und Wortfamilien auf ihre geschichtliche Entwickelung und ihren Zusammenhang mit dem Lateinischen hingewiesen wird. Wie und woraus der Artikel entstanden, wie aus demselben lateinischen Stamm verschiedene Sprossen hervorgewachsen sind, daß namentlich in den Formwörtern, Conjunctionen und Zeitpartikeln eine lateinische Wurzel und zwar in verschiedenen Formen (or, lors, alors, désormais, dorénavant) dieselbe enthalten sei, diese und ähnliche Betrachtungen gehören recht eigentlich in eine Gymnasialprima.

Mittels eines so geleiteten Unterrichts werden die Schüler nicht nur eine sichere grammatische Grundlage und hinlängliche Fertigkeit im Ver-

ständnis französischer Schriftsteller sondern auch diejenige formale Bildung gewinnen, für welche die französische Sprache eigentümliche Mittel darbietet. Dies ist alles, was von unseren Gymnasien erwartet werden darf; es läßt sich, worauf es uns hier ganz besonders ankommen muß, nicht nur innerhalb des allgemeinen Bildungszwecks erreichen, welcher diesen Anstalten vorgezeichnet ist, sondern unterstützt sogar denselben in wirksamer Weise ohne die gesammte Unterrichtseinheit zu gefährden. Weiter gehende Forderungen, welche schließlich doch nur eine reichlichere Ueberlieferung des Sprachmaterials und dessen bequemere Verwerthung für bestimmte Anforderungen des Berufs oder gar der Geselligkeit im Auge haben, müssen unbedingt abgewiesen werden; sie haben mit der hohen Aufgabe der Gymnasien nichts gemein. Insbesondere ist auf denselben von jeder Uebung im Französischsprechen abzusehen; aber auch eine über den oben beschriebenen Kreis hinausgehende Vollständigkeit der grammatischen Unterweisung verträgt sich weder mit der beschränkten Stundenzahl für dieses Fach noch ist sie mit den sonstigen Aufgaben desselben in förderlichen Einklang zu setzen. Vielmehr darf man sicher vertrauen, daß der in der vorstehenden Weise unterrichtete Schüler ausreichend vorbereitet sei, um sich eine nach Gründlichkeit oder Umfang weiter gehende Kenntnis des Französischen anzueignen, falls ihn seine Neigung oder sein Beruf dazu treibt.

§ 131.

Auf den Realschulen hat der französische Unterricht nach Ausdehnung und Ziel eine viel größere Bedeutung; er führt viel eher zu befriedigenden Ergebnissen und begegnet deshalb auch weder bei den Lehrern noch bei den Schülern der früher erwähnten Abneigung. Daß er auch hier in die Hand wissenschaftlich befähigter Lehrer gelegt werden müsse, ist zwar selbstverständlich; doch ist von denselben neben der gründlichen grammatischen und geschichtlichen Kenntnis der Sprache auch eine bestimmte Fertigkeit in ihrem mündlichen Gebrauch zu fordern, weil die Uebungen im Französischsprechen einen nothwendigen Unterrichtsbestandteil in den oberen Klassen bilden. Bei der größeren Stundenzahl darf von unten auf eine reichere Uebung im Lesen und Uebersetzen, im Nachsprechen und mündlichen Retrovertieren, in der Satzbildung und auch im Auswendiglernen kleiner prosaischer und poetischer Lesestücke eintreten; das erste Lesebuch sollte demnach für die Realschulen ganz anders eingerichtet sein als für die Gymnasien. Zu der selbständigen Bildung einfacher und später auch zusammengesetzter Sätze unter Anlehnung an den schon überlieferten Sprachstoff sind die Realschüler ähnlich im Französischen wie die Gymna-

siasten im Lateinischen anzuhalten; auch wird für sie ein besonderes Vocabellernen in methodischer wenngleich nicht immer etymologischer Zusammenstellung anzuordnen sein. Die Formenlehre kann ohne Mühe in Quinta und Quarta so weit erledigt werden, daß sie weiter hinauf nur der befestigenden Widerholung bedarf; aus der Syntax sind in diesen Klassen nur die gebräuchlichsten Regeln, etwa in gleicher Ausdehnung wie in der Gymnasialtertia, einzuüben, eine zusammenfassende Behandlung derselben ist der Tertia und Secunda vorzubehalten. Der letzteren Klasse und ebenso der Prima gebühren daneben synonymische Erörterungen, welche sich am passendsten an die Lectüre und die Schreibeübungen anlehnen, desgleichen eine reichere Auswahl der Gallicismen, da diese für die schriftliche und mündliche Darstellung allerdings eine größere Bedeutung als für das Lesen besitzen. Ebenso entspricht es dem synthetischen Charakter des Unterrichts, daß der Lehrer bei der Phraseologie wie bei der Erklärung syntaktischer Eigentümlichkeiten vergleichend den englischen und, wo dies angänglich, auch den lateinischen Sprachgebrauch heranziehe. Denn wenn auch die grammatischen Regeln einer klaren und bündigen Fassung nirgends entbehren dürfen, so gewinnen doch die Schüler durch jene Vergleichungen allgemeinere Analogieen, welche sowol für die Ausbildung des Sprachgefühls fruchtbar sind als auch der besonderen Aufgabe der Realschulen entsprechend den Schüler in der Zusammenstellung verwandter Erscheinungen aus der Gegenwart üben. Die absolute Participialconstruction z. B. findet sich in allen drei Sprachen; aus ihrer Vergleichung ergeben sich aber ihre Gebrauchsformen auch ohne zergliedernde Begriffsbestimmungen. Französische Dictate sind in den Realschulen nicht nur zur Einübung der Aussprache und der Orthographie so wie zur Gewöhnung an den Klang der fremden Sprache nöthig, sondern sie dürfen hier auch häufiger eintreten um sofort für Uebersetzungsübungen verwendet zu werden. Auch lassen sich dieselben gleichsam als umgekehrte Extemporalien so benutzen, daß namentlich in den mittleren Klassen der Schüler das französische Dictat gleich deutsch niederschreibt, um dasselbe nachher in das Französische zurück zu übersetzen; hierdurch werden die Uebungen im Sprechen unmittelbar vorbereitet. Die schriftlichen Arbeiten sollen in den drei oberen Klassen nicht nur in häuslichen Exercitien sondern auch und zwar nach oben in zunehmendem Maße in Extemporalien bestehen, welche der Lehrer in ähnlicher Benutzung des Lesestoffs und der Phraseologie wie bei dem lateinischen Unterricht auf den Gymnasien auszuarbeiten hat. Denn wenn es auch auf Ausbildung der Schüler in einer besonderen Stilart hier schon deswegen nicht ankommt, weil die neueren französischen Schriftsteller sich in ihrer Schreibweise viel näher stehen als die lateinischen Klassiker, so soll doch der Realschüler zu

einer ähnlichen Fertigkeit in der schriftlichen Darstellung überhaupt gefördert werden und hierzu ist eben die Verwerthung der Lectüre für die Schreibeübungen behülflich. Die französischen Aufsätze der Primaner werden in den unteren Klassen durch die Satzbildungen und die Retroversionen, in der Secunda durch kurze französische Auszüge aus der Lectüre vorbereitet, welche vor Beginn des neuen Abschnitts in der Klasse vorgelesen werden mögen. Jene Aufsätze sind nach Wahl der Aufgabe Disposition und Beurteilung ähnlich wie die lateinischen und deutschen zu behandeln; wenn hierbei geschichtliche Themata im allgemeinen den Vorzug verdienen, so sind doch Schilderungen und betrachtende Abhandlungen leichterer Art, ja auch Briefe keineswegs auszuschließen. Nur ist bei den letzteren darauf zu halten, daß sie nicht etwa einen geschäftsmäßigen Zuschnitt erhalten, um auf den kaufmännischen Beruf vorzubereiten, sondern nur die allgemeinen Formen eines Briefes beobachten, im übrigen aber einen thatsächlichen Vorgang, eine Reise oder derartiges darzustellen unternehmen. Die Uebungen im Sprechen sollten spätestens in der Secunda beginnen, um die natürliche Scheu der Schüler möglichst früh zu überwinden, und hier hauptsächlich in der mündlichen Widergabe einer gelesenen Erzählung bestehen, gelegentlich auch eine kurze Regel französisch aussprechen. Auch in der Prima sind sie mehr auf zusammenhängendes Erzählen und Sprechen als auf Rede und Gegenrede zu richten, keinesfalls aber, wie dies häufig geschieht, auf die grammatische Erklärung der Schriftsteller zu beschränken. Denn hierbei wird nichts gewonnen als die gedächtnismäßige Aneignung bestimmter Formeln, welche die Herrschaft über den Sprachschatz und eine freiere Bewegung innerhalb desselben nicht fördert. Ebenso sind die Uebungen in geselliger Conversation ausgeschlossen; sie vertragen sich nicht mit dem ernsten Zweck der Schule und liegen ganz außerhalb der Unterrichtsaufgabe, welche eine zweckmäßige Anleitung zum Sprechen, nicht aber wirkliche Redegewandtheit gewähren soll. Die Lectüre ist nach ähnlichen Gesichtspunkten wie auf den Gymnasien, jedoch ausgedehnter und unter stärkerer Benutzung der neueren Litteratur zu betreiben; litterarhistorische Erläuterungen dürfen bei derselben nicht fehlen, wogegen ein zusammenhängender Vortrag der Litteraturgeschichte keine Statt auf unseren Schulen findet. Entsprechend der gleichartigen Anordnung für die alten Sprachen auf den Gymnasien sollte auf den Realschulen ein geordnetes Privatstudium für das Französische wenn auch in minderer Ausdehnung eintreten, da die Schullectüre den Sprachstoff nicht in genügendem Maße zu überliefern vermag. Würde diese bisher unbillig vernachlässigte Einrichtung mit größerem Eifer gehegt, so würden die lohnenden Früchte namentlich im Schreiben und Sprechen bald sichtbar werden.

c. Die englische Sprache.

§ 132.

Die englische Sprache begegnet in der Regel auf unseren Anstalten einer größeren Gunst als die französische; die Gründe hierfür liegen teils in der Vortrefflichkeit der englischen Litteratur teils in der Verwandtschaft der deutschen und der englischen Sprache, zum Teil wol auch in einer inneren Gleichartigkeit der Gedanken- und Gefühlswelt, welche als eine Erbschaft der Stammesgemeinschaft sich in weiten Kreisen des geistigen Lebens bemerkbar macht und für die Deutschen noch durch die fruchtbaren Anregungen vermehrt ist, deren unsere Litteratur im vorigen Jahrhundert durch die Bekanntschaft mit der englischen Dichtkunst teilhaftig wurde. Wo daher das Englische an unseren Gymnasien getrieben wird, da pflegt trotz der Beschränkung dieses Unterrichts auf wenige Stunden der beiden oberen Klassen kaum weniger erreicht zu werden, als im Französischen. Die Methode ist dann die rein synthetische, da es nicht auf formale Geistesbildung durch die Einsicht in den Sprachbau sondern auf eine rasche und möglichst leichte Einführung in den Sprachschatz ankommt, um die Schüler zur englischen Lectüre zu befähigen. Der Lehrer wird also seinen Unterricht sofort mit einem Lesestück beginnen, welches vor- und nachübersetzt und zur Einübung der Aussprache und der Grammatik, namentlich der Formenlehre benutzt wird. Abgesehen von den Schwierigkeiten der Aussprache, deren völlige Correctheit und Eleganz in der kurzen Zeit doch nicht erreicht werden kann, ist diese Aufgabe bei der Einfachheit der englischen Formenlehre um so leichter, je mehr die Verwandtschaft des Englischen einerseits mit den romanischen Sprachen und andererseits mit dem Deutschen dem Wortverständnis der Schüler zu Hilfe kommt. Der Lehrer kann also sehr bald von dem einzelnen Lesestück zu der zusammenhängenden Lectüre eines Schriftstellers übergehen, wenn er nicht von vorn herein mit einem solchen (Goldsmith, Scott, Irving) begonnen hat, um in der Prima wenigstens ein Stück von Shakspeare vorzulegen, für welchen unsere Schüler aus ihrer übrigen Bildung ebenso viel Neigung als auch eine bestimmte Fähigkeit des Verständnisses mitzubringen pflegen.

Indes ist der englische Unterricht an unseren Gymnasien eine Ausnahme und es ist ungeachtet mancher dafür sprechenden Gründe kaum anzunehmen, daß sie bald zur Regel werde, d. h. daß bei der nothwendigen Beschränkung des Lehrplans das Englische an die Stelle des Französischen

trete. Wir haben daher hier besonders die Realschulen ins Auge zu fassen, an denen das Englische in unbestrittener Geltung und Uebung steht. Die meisten bisher erörterten Regeln für den Unterricht in den fremden Sprachen sind auch auf das Englische anzuwenden, so daß hier eine kürzere Betrachtung gestattet ist; da aber die Behandlung jedes Lehrgegenstandes durch dessen Beschaffenheit und durch das Unterrichtsziel bedingt wird, so müssen nach der Eigentümlichkeit der englischen Sprache und Litteratur auch die allgemeinen Grundsätze des Sprachunterrichts eine veränderte Anwendung erleiden. Bei der schon erwähnten Einfachheit der englischen Formenlehre, welche sich betreffs des Artikels, des Geschlechts und des Numerus bis in die Syntax erstreckt, muß hier also von derjenigen formalen Bildungswirkung abgesehen werden, welche durch den lateinischen und französischen Unterricht bezweckt wird. Dagegen sind die sinnliche Lebendigkeit der Sprache, ihr Reichtum und ihre Kraft, die Richtung des Ausdrucks auf das thatsächliche und gedrängte Eigenschaften, welche das Anschauungs- und Gefühlsleben der Schüler in hohem Grade zu bereichern und zu klären geeignet sind und deshalb mehr als im Französischen die synthetische Behandlung des Unterrichts anrathen.*) Gerade hierdurch wird aber das Englische zu einem besonders werthvollen Lehrgegenstande für die Realschulen, welche auf das Mittel der Synthese, der Anschauung und des Vergleichs mehr als die Gymnasien angewiesen sind. Zu diesen Vergleichungen bietet sich hier ein um so reicherer Anlaß, als die englische Sprache nicht nur lateinische und französische sondern viel mehr noch deutsche Sprachelemente in sich aufgenommen und zu einer glücklichen Einheit verschmolzen hat. Denn sie ist nicht ein äußerliches Aggregat dieser drei Bestandteile, sondern aus deutschem Stamme entsprossen, welchem sie neben den Formen und Formwörtern einen großen Teil ihres Sprachschatzes und zwar besonders denjenigen verdankt, der dem concreten inneren und äußeren Leben zum Ausdruck dient, hat sie aus den beiden anderen Sprachen entnommen und als geschmeidiges Glied sich eingefügt, was der abstracteren Redeweise zuträglich ist. So muß schon der Lehrer sei es zur Erklärung des Ausdrucks oder der Wortform und Wortverbindung bald die eine bald die andere der verwandten Sprachen zu Hilfe nehmen und er wird durch diese maßvoll und geschickt angestellten Vergleichungen seine Schüler nicht nur im Englischen fördern, was allerdings die nächste Aufgabe ist, sondern ihren sprachlichen Anschauungen überhaupt Zusammenhang und Klarheit verleihen. Ein Zurückgehen auf die ältere englische Sprache wird dagegen

*) Vergl. über die Entwickelung und die Eigentümlichkeit der englischen Sprache J. Grimm über den Ursprung der Sprache S. 52; Berlin, 1862.

nur dann rathsam sein, wenn entweder der Schriftsteller oder der einzelne Ausdruck hierzu unmittelbar auffordern.

Der grammatische Unterricht gliedert sich im ganzen bequem nach den drei Klassen der Art, daß der Tertia die Formenlehre einschließlich der Aussprache, der Secunda die Syntax, der Prima die Idiotismen und die Synonymik zufallen. Die Phraseologie ist als ein Teil des lexikalischen Wissens natürlich von keiner Stufe ausgeschlossen, muß aber mit der Ausbreitung der Lectüre auch eine verstärkte Berücksichtigung finden. Die Einübung der Aussprache ist ebenso wie im Französischen durch englische Dictate zu unterstützen; es empfiehlt sich überhaupt, anfangs einen Teil der übersetzten Abschnitte aus dem Kopfe englisch niederschreiben zu lassen, um die Schüler in der Orthographie möglichst zu befestigen.*) Die regelmäßige Formenlehre macht um so weniger Schwierigkeiten, je mehr der Lehrer das Deutsche zu Hilfe rufen darf; bei dem Mangel einer eigentlichen Declination hat er seine Aufmerksamkeit also besonders auf den sogenannten angelsächsischen Genitiv, die Pluralbildung, die Steigerung und die unregelmäßigen Verba zu richten, wobei die einzelnen Formen behufs genauer Auffassung möglichst oft zu buchstabieren sind. Auch das Geschlecht der Substantiva ist hauptsächlich nur in den auffälligsten Abweichungen zu verfolgen, da sonst die Verhältnisse einfach sind und überdies durch die Analogieen mit dem Deutschen und dem Französischen klar werden; nur der Gebrauch des Pronomens kommt hierbei in besonderen Betracht. Aus der Syntax ist der Gebrauch des Artikels und der Pronomina schon in Tertia zu erledigen; die wichtigsten Kapitel derselben betreffen das Participium, den Infinitiv, die Anwendung der Hilfszeitwörter, die Frage- und Verneinungssätze und endlich die elliptischen Constructionen, welches alles dem Unterricht in der Secunda anheimfällt. Dieses ganze Pensum ist in der Prima zu widerholen und durch die schriftlichen Uebungen fest einzuprägen; als neuer Gegenstand bleibt für diese Klasse aus der eigentlichen Grammatik nur die Wortstellung, soweit dieselbe auf bestimmte Regeln zurückgeführt werden kann. Die Anglicismen und die Synonymik sind mit der Lectüre und den schriftlichen Arbeiten zu verbinden; letztere ist allerdings ein so reichhaltiger Gegenstand, daß der Lehrer sich auf das nothwendige zu beschränken alle Ursache hat. Wenn bei derselben natürlich von einer förmlichen Systematik abgesehen werden muß, so wird es doch anregend und auch ausführbar sein, gelegentlich einzelne umfangreichere Begriffsfamilien zusammenzustellen. Zur Einübung der syntaktischen Regeln sind

*) Für die Verbindung der Aussprache mit dem sonstigen Sprachunterricht bietet die Grammatik von Sonnenburg (Berlin 1865) eine methodische Anleitung.

gut gewählte Musterbeispiele auswendig zu lernen, welche auch nach ihrem Inhalt des Behaltens werth sind,*) und ebenso sind die Schüler zur selbständigen Bildung von Sätzen nach gegebenem Muster anzuhalten.

Die Lectüre, welche namentlich anfänglich soviel als möglich mit Retroversionsübungen zu verbinden ist, erfolgt in Tertia und Secunda am besten nach einer Chrestomathie; die Erklärung soll gründlich sein und bei den Spracheigentümlichkeiten hinlänglich verweilen, um dieselben genau auffassen zu lassen. Wird auf diese Weise das Lesestück ordentlich durchgearbeitet, so ist es keine allzu große Forderung, daß ab und zu ein solches wörtlich auswendig gelernt werde, was ohnehin zur Aneignung der fremden Sprache und zur Gewöhnung an ihren Klang nothwendig ist. In Prima darf die Prosalectüre rascher fortschreiten; es fehlt zwar auch für diese Stufe nicht an guten Chrestomathieen, indes ist hier doch aus mehrfachen Gründen die zusammenhängende Uebersetzung eines Schriftstellers vorzuziehen. Denn hier soll dem Schüler der Reichtum und die Vortrefflichkeit der englischen Litteratur aufgeschlossen werden, soweit dies die beschränkte Schulzeit gestattet; er wird an derselben bei einigermaßen richtiger Behandlung großes Gefallen finden und seinen Geist in mannigfacher Beziehung bilden. Der kernige Gehalt der besseren Schriftsteller, der gedrängte Gang der Sprache, die wahrhaftige und innige Auffassung des Gegenstandes, die Reinheit des sittlichen Gefühls, welches durch einzelne Derbheiten nicht verletzt wird, die strenge Pflichtauffassung bilden die großen Vorzüge, um derentwillen die Schüler nicht nur in der Klasse sondern auch durch ein geordnetes Privatstudium mit den englischen Schriftwerken in möglichst großem Umfange bekannt werden sollen. Es ist kaum nöthig, hier einzelne Schriftsteller zu bezeichnen; die Humoristen des vorigen Jahrhunderts sind ebenso wie die Romane der Gegenwart zurückzustellen, wogegen neben den schon genannten Goldsmith W. Scott und Irving auch Cooper und vor allen Macaulay einen überreichen Stoff bieten. Die politischen Redner werden ungeachtet ihrer Bedeutung besser ausgeschlossen; sie sind eine Beschäftigung für Männer, welche mit der Sprache zugleich das Gewicht der Sachen zu würdigen wissen. Von den Dichtern sollte trotz einiger sprachlichen Bedenken Shakspeare nicht übergangen werden; indes sind nicht gerade seine schwersten und inhaltreichsten Tragödien sondern eher einige geschichtliche, als J. Caesar, Coriolan und allenfalls daneben Macbeth zu wählen. Lassen die Umstände die Erklärung eines seiner Lustspiele zu, so würde hierzu What you will oder Much ado about nothing wol das geeignetste sein, da andere teils zu derb teils für dieses

*) Auch in diesem Bezuge ist die Grammatik von Sonnenburg zu loben.

Alter zu farbenreich und zu schwierig sind. In die englische Lyrik sind die Schüler nach einer zweckmäßigen Sammlung einzuführen; einzelne kleinere Gedichte sollten auswendig gelernt und in der Klasse mit gutem Ausdruck recitiert werden. Die Erklärung muß sich natürlich zuerst auf das sprachliche und sachliche Verständnis richten; daneben hat sie in angemessener und möglichst kurzer Weise auf die Kraft und den Reichtum der Sprache, auf die Wahrheit und Lebendigkeit der Schilderung und auf die Innigkeit des Gedankens und des Ausdrucks hinzuweisen. Für eine zusammenhängende Litteraturgeschichte findet sich hier noch weniger Raum als im Französischen; das unumgängliche hat der Lehrer bei der Einleitung in den betreffenden Schriftsteller kurz und klar zusammenzufassen, so daß der Schüler wenigstens eine Anschauung von dem Umfange und der Bedeutung der englischen Litteratur gewinnt.

Rücksichtlich der schriftlichen Arbeiten und der Uebungen im Sprechen gelten im ganzen die für den französischen Unterricht gegebenen Regeln; in der Prima sollen die Extemporalien vor den häuslichen Exercitien bevorzugt werden, nicht nur um Zeit zu sparen sondern auch weil sie verhältnismäßig leichter und doch zweckentsprechend sind. Von den Aufgaben zu den freien Aufsätzen bleiben erörternde Abhandlungen allgemeinerer Art am besten ausgeschlossen, wogegen neben den historischen Schilderungen auch Briefe von den Schülern geliefert werden können.

Kapitel 4.

Geographie und Geschichte.

a. Geographie.

§ 133.

Ueber die ungenügenden Ergebnisse des geographischen Unterrichts ist neuerdings mehrfach geklagt worden und zwar nicht nur von dem großen Haufen derjenigen, welche für die Schulleistungen keinen anderen Maßstab als den des unmittelbaren Nutzens haben, sondern gerade von denen, welche zu einem Urteile berufen und befähigt sind, d. h. von den Behörden und von den Lehrern selbst. Diese Klagen beweisen indes nicht, daß der Zustand dieses Unterrichts sich verschlechtert hat sondern daß man auf

seinen Erfolg aufmerksamer als vordem geworden ist; sie sind auch insofern gegründet, als die erst in unserem Jahrhundert zu einer wahren Wissenschaft erhobene Geographie eine ihrer eigenen Ausbildung entsprechende Fortwirkung in unseren Schulen im allgemeinen noch nicht gefunden hat. Dies ist an sich sehr erklärlich: gerade wegen ihrer großartigen Umgestaltung durch K. Ritter und seine rüstigen Nachfolger ist sie noch nicht dazu gediehen sich mit den übrigen Unterrichtsgegenständen auseinander und doch zugleich in die nöthige Verbindung zu setzen oder mit anderen Worten sie ermangelt noch zu einem nicht geringen Teile der geeigneten Lehrer und der zweckmäßigen Methode. In wiefern jener Mangel unseren Universitäten zuzuschreiben ist, von denen verhältnismäßig wenige einen besonderen Lehrstuhl für die Geographie aufzuweisen haben, das fällt nicht in den Kreis unserer Betrachtung; aber das muß allerdings zugestanden werden, daß es eine schwere Anforderung an unsere Lehrer ist, wenn sie sich ohne vorbereitenden Universitätsunterricht mittels eigener Anstrengung einer Wissenschaft bemächtigen sollen, welche nach Begriff und Umfang so rasch gewachsen ist und sich täglich nicht nur neue Gebiete sondern auch neue Bahnen eröffnet. Und selbst wenn die Lehrer ihrer sonstigen Berufsarbeit die hierfür erforderliche Zeit und Kraft abgewinnen, so ist hiermit erst die unumgängliche Vorarbeit für die vorliegende Aufgabe gethan; die zweite und für uns ebenso wichtige Forderung ist, daß sie verstehen den mühsam gewonnenen Stoff zu sichten, in durchsichtiger Weise zu gruppieren und für eine fruchtbare Aneignung durch die Schüler geschickt zu machen. Denn wenn der Lehrer aus sehr erklärlicher Liebe zu dem eben eroberten Wissen dasselbe in seiner Fülle vor den Schülern ausschütten wollte, wie dies wol auch geschieht, so würde zwar sein Unterricht nicht ohne Eindruck und Anregung bleiben, allein fortwirkende und belebende Bildungsergebnisse würde er hierdurch nicht erreichen und auf solche, welche mit dem jugendlichen Geiste einheitlich verwachsen oder vielmehr denselben von innen heraus und im Einklang mit seinen Entwickelungsbedingungen ernähren, kommt es gerade an. Wie deshalb auch unsere Lehrer zu dem Besitz der Wissenschaft selbst gelangen mögen, wir haben es hier zunächst mit ihrer Methode für den Schulunterricht zu thun, und um diese richtig zu bestimmen ist eine Beurteilung der bisherigen Mängel unerläßlich.

Nach der früheren Unterrichtsweise lieferte die Geographie kaum etwas anderes als ein übel geordnetes statistisches Material ohne zweckmäßige Auswahl und namentlich ohne inneren Zusammenhang. Denn selbst die Statistik, deren ja die Geographie gar nicht entbehren kann, bedarf der Verbindung und der beurteilenden Vergleichung; werden aber die einzelnen Thatsachen lose und ohne gegenseitigen Bezug an einander gereiht, so ist

es kein Wunder, wenn dieselben dem Gedächtnis bald wieder entschwinden und namentlich zur Geistesbildung nichts beitragen. Wenn ferner der politische Teil der Geographie ungebührlich bevorzugt, aber die physische Beschreibung der Erdräume, ihre Erfüllung durch das sonstige Leben der Natur und besonders durch die Menschen, sowie die Wechselbeziehung zwischen der Erdoberfläche und der Menschheit außer Augen gelassen wurde, so ließ sich weder ein Zusammenhang in der Wissenschaft selbst noch mit den Bildungszwecken des übrigen Unterrichts herstellen und statt eines einheitlichen und inhaltvollen Bildes boten sich dem Blicke des Schülers nur leere oder mit einzelnen unklaren Andeutungen versehene Umrisse dar. Es fehlte deshalb auch ein genügender Antrieb, um die Geographie geschichtlich zu betrachten oder comparativ zu ordnen, und selbst ihre doch sonst unbestrittene Verbindung mit der Geschichte wurde nur äußerlich und ohne fruchtbare Beziehungen herbeigeführt. Wurde aber die Nothwendigkeit dieses inneren Organismus verkannt, so konnte es kommen, daß der geographische Unterricht unter allzu viele Lehrer verteilt wurde, welche sich über ein einheitliches Lehrverfahren nicht verständigten. Daß man ferner die Landkarte benutzen müsse, verstand sich zwar überall von selbst; allein man verwandte dieselbe häufig nur zur allgemeinen Orientierung der Schüler über die Lage der Gebirge und Flüsse, der Länder und Orte, ohne, was doch weit wichtiger ist, die Schüler mittels der Karte zu einer inhaltvollen Gesammtanschauung der Erde und ihrer Bestandteile zu führen; die Karte war eben ein Gedächtnismittel, aber kein selbständiges Bild, welches der Schüler verstehen und in dem Verhältnis seiner Teile anschauen lernte. Hieran waren freilich die früheren Karten selbst Schuld, welche mit Namen und Zeichnungen überfüllt statt eines klaren Bildes eigentlich nur symbolische und schwer verständliche Andeutungen boten. Wenn endlich der gesammte Lehrplan einen selbständigen geographischen Unterricht auf den oberen Klassen nicht gestattete, so vernachlässigte man doch selbst die zulässigen Mittel zu seiner Auffrischung und Ergänzung, d. h. man ließ es an zusammenfassenden und eindringenden Widerholungen fehlen und man benutzte die wichtige Unterstützung nicht, welche diesem Lehrgegenstande durch den Vortrag der mathematisch-physikalischen Geographie innerhalb des physikalischen Unterrichts der Prima gewährt werden konnte.

Dies sind die wesentlichen Mängel, welche einzeln oder gar vereint dem geographischen Unterricht bisher anhafteten und zum Teil noch anhaften; ihre aufmerksame Erwägung führt von selbst auf die richtige Methode, von welcher mehr als von sonstigen Mitteln ein befriedigendes Unterrichtsergebnis zu erwarten ist. Hiergegen ist die Frage, ob der Geographie mehr Lehrstunden als bisher auf unseren Gymnasien einzuräumen

seien, eine untergeordnete; sie muß einstweilen und mit Rücksicht auf das sonstige Unterrichtsbedürfnis verneint werden, und sie würde erst dann eine erneute Untersuchung verdienen, wenn selbst die zweckmäßig umgestaltete Methode keine besseren Erfolge herbeiführte, d. h. wenn durch diese Methode selbst eine größere Stundenzahl unbedingt gefordert würde. Hierfür liegen aber ausreichende und zwingende Erfahrungen noch keineswegs vor.

§ 134.

Zunächst ist nun der Unterricht so zu gliedern, daß mit Ausnahme der für die Prima verbleibenden mathematisch-physikalischen Geographie ihr gesammtes Gebiet, soweit es unseren Schulen zugänglich werden soll, in den vier unteren Klassen umspannt wird.*) Vorab ist indes die Frage zu entscheiden, ob der geographische Unterricht, wie so vielfach empfohlen ist, mit der Heimathskunde oder mit einer Einführung in die allgemeinen Erdverhältnisse beginnen soll. Für jene Ansicht spricht die Annahme, daß der Schüler sich doch am einfachsten und unmittelbarsten innerhalb seiner nächsten Umgebung über dasjenige unterrichte, was er in ausgedehnterer und verwickelterer Weise nachher von der ganzen Erde lernen solle; habe er Berg und Fluß, Stadt und Land zuerst in enger Umgrenzung und mit leiblichen Augen angeschaut, so werde ihm die Erweiterung seiner Anschauung leicht werden, während er umgekehrt zu klaren Vorstellungen gar nicht gelangen könne. Allein hiermit wird ein an sich richtiger Grundsatz, daß man nämlich im Unterricht vom einfachen zum allgemeinen fortschreiten müsse, auf die Spitze getrieben oder vielmehr in unrichtiger Weise angewendet. Das leibliche Auge des Schülers reicht zunächst gar nicht soweit, um ihn jene Unterschiede in völliger Klarheit und namentlich in ihrer vollen Bedeutung auffassen zu lassen; dieselben sind ferner nicht überall in genügender Schärfe, vielleicht auch gar nicht in der Umgebung des Kindes vorhanden und endlich ist die Uebertragung leiblicher Anschauungen auf geistige, zumal wo dieselben eine so rasche und außerordentliche Erweiterung annehmen sollen, viel zu schwierig um von der jugendlichen Kraft gehofft zu werden. Diese Ausweitung und Verallgemeinerung beschränkter Anschauungen, welche überdies in ihrer zufälligen Besonderheit den Blick fesseln und beengen, fordert vielmehr eine sehr bedeutende Uebung in der Abstraction, wenn jene weiteren Vorstellungen nicht völlig schief und unklar ausfallen sollen. Daß der Sextaner die Kugelgestalt der Erde, das Ver-

*) Ueber die Anordnung des geographischen und geschichtlichen Unterrichts vergl. die im ganzen zweckmäßige Instruction der Provinz Westphalen für diesen Gegenstand, mitgetheilt in Stiehls Centralblatt 1859 S. 729 ff.

hältnis der Zonen zu einander, die Bedeutung der Pole und ähnliches nicht sofort begreifen und als verstandesmäßig begründet auffassen könne, ist allerdings richtig; dies ist aber auch gar nicht nöthig. Daß dem wirklich so sei, glaubt er zunächst seinem Lehrer und dem Globus; diese Versicherung, unterstützt durch das Bild des Erdballs, genügt zur Grundlage für den ferneren Unterricht und nunmehr ist es verhältnismäßig leicht, ihm auf der ganzen Oberfläche den Punkt bemerklich und deutlich zu machen, den er selbst bewohnt; mit anderen Worten er wird hierdurch den didaktisch richtigen Weg zur Analyse einer synthetischen Anschauung geführt. Ist ihm aber dieses allgemeine Verhältnis seines Wohnortes und seiner Umgebung zu dem Erdganzen klar geworden, so ziemt es sich allerdings nunmehr seinen Blick wenn nicht auf seinen nächsten heimathlichen Kreis so doch auf denjenigen Teil der Erdoberfläche zu lenken, dem er mit seinem Leben und Denken angehört, und von hier aus umgekehrt die Kreise seines geographischen Anschauens und Wissens weiter zu ziehen. Nachdem er also über die Gestalt der Erde und ihr Verhältnis zum Weltall in allgemeiner aber klarer Weise unterrichtet ist, nachdem er auf der Erde das Verhältnis zwischen Land und Wasser, die Lage der Erdteile, seines Landes, seines Wohnortes erkannt und die allgemeinen Beziehungen der Bodenerhebung und Bodensenkung, der Gebirge und Flüsse aufgefaßt hat, ist er rückwärts von seiner Provinz auf den Staat, von dem Staate auf den Erdteil zu führen. Wenn hierbei und an diesem Orte die Heimathskunde freilich eine besondere Betonung verlangt, so muß doch auch hier die Isolierung seines Wohnortes von der Provinz vermieden werden, damit er sofort an die Auffassung eines zusammenhängenden und in sich gegliederten Ganzen gewöhnt werde, welches die verschiedenen geographischen Verhältnisse in einiger Ausdehnung bietet.

Hiernach würde sich also der Unterrichtsstoff zweckmäßig so verteilen lassen, daß der Sexta die eben bezeichneten allgemeinen Verhältnisse des Erdballs und sodann die Beschreibung des Heimathslandes, der Quinta die Geographie Europas, der Quarta die übrigen Erdteile zufielen. An manchen Anstalten wird zwar zwischen den beiden letztgenannten Klassen die Ordnung umgekehrt, vermuthlich um unseren Erdteil eingänglicher behandeln zu können. Allein der Sprung zwischen der Heimathsprovinz und den fremden Weltteilen ist zu groß, als daß er ohne Bedenken gewagt werden könnte; man thut hier vielmehr besser, von Europa, welches in seiner reichen Gliederung so ziemlich für jede geographische Erscheinung ein Beispiel liefert, auf die ferneren und größeren Verhältnisse überzugehen, für deren Auffassung der Schüler in Quarta geschickter ist als vorher, und außerdem bieten die außereuropäischen Erdteile nach den neueren Ent-

deckungen soviel anziehendes und geistbildendes, daß es unrecht wäre dieselben in der Quinta gleichsam nur summarisch zu betrachten. In der Tertia kehrt der Unterricht dagegen nach Europa zurück, der Art daß die Boden-Producte und politischen Verhältnisse desselben nunmehr genauer und unter der jetzt erst möglichen Beziehung und Vergleichung zu den übrigen Erdteilen erörtert werden. Hierdurch werden die zusammenfassenden Widerholungen in den oberen Klassen und die durch dieselben bezweckte comparative Anschauung der Erdverhältnisse wirksam vorbereitet, und wenn dann der Lehrer in der Prima die allgemeine Stellung und Entwickelung des Erdballs einer mathematisch-physikalischen Betrachtung unterwirft, so findet er einen wolvorbereiteten Boden vor, da der Schüler nicht nur gelernt hat die einzelnen Erscheinungen unter einander in Beziehung zu setzen sondern auch die Erde als ein raumerfülltes Ganzes in ihrem Verhältnis zur Menschheit und in ihrer geschichtlichen Entwickelung aufzufassen. Dieses letztere wird aber um so mehr der Fall sein, wenn der Lehrer an geeigneter Stelle eine kurz zusammengefaßte aber klare Geschichte der Entdeckungen einschaltet. Ob hierfür schon die Tertia der geeignete Ort ist oder ob für diesen Gegenstand einige Stunden in den oberen Klassen verwendet werden sollen, das mag je nach dem Zustande der Klassen oder nach der verfügbaren Zeit entschieden werden.

§ 135.

Aus dem vorigen ergiebt sich schon als oberster Grundsatz für die Methode, daß der Unterricht die geographischen Elemente nicht in ihrer Vereinzelung und Abstraction sondern als lebensvolle und lebenschaffende Glieder des Erdganzen behandeln soll, dieselbe Regel also, welche für jeden Lehrgegenstand ihre Geltung behauptet. Weder auf den statistischen Bestandteil noch auf die Bodenbeschreibung noch gar auf die politische Geographie allein darf sich der Lehrer beschränken, er hat vielmehr alles dieses und zwar so zu berücksichtigen, daß es nicht getrennt von einander sondern in enger Verbindung und gegenseitiger Ergänzung und Beziehung auftritt. Hierbei gilt natürlich auch der allgemeine Grundsatz, daß nur soviel jedesmal gegeben werde, als die Jugend auf der betreffenden Entwickelungsstufe bewältigen kann. Wenn man also gesagt hat, daß der geographische Lehrstoff nach oben hinauf sich in concentrischen Kreisen erweitern müsse, so hat dies hier seine beschränkte Berechtigung, nicht in dem Sinne freilich, daß dasselbe Pensum in allen Klassen, nur weiter hinauf in größerem Umfange vorgetragen werden solle, sondern so, daß auch bei den verschiedenen Klassenpensen die einzelnen Unterrichtsbestandteile mit jeder neuen Stufe sich

reichlicher entfalten und inniger verbunden werden. Der jeweilig zu beschreibende Erdraum wird also im Fortschritt des Unterrichts mit reicherem Inhalt ausgestattet, aber die Anschauung desselben muß stets ihre Klarheit bewahren und durch die Raumerfüllung nicht verdunkelt oder verwirrt sondern immer lebendiger und zusammenhängender werden. Hierzu ist nöthig, daß der Lehrer in seiner Beschreibung physische statistische oder politische Gesammtbilder gebe, in welchen das einzelne nur nach dem Grade seiner Geltung für das ganze und in Beziehung auf dieses aufgeführt wird. Dies soll an einigen Beispielen erläutert werden. Die einzelnen Teile eines Gebirges dürfen also nicht je nach den Ländern, in welchen sie liegen getrennt werden, sondern der gesammte Gebirgszug muß nach seiner Lage seiner Erhebung und weiter hinauf auch nach seiner geologischen Beschaffenheit wie nach seiner Bedeutung für die durchzogenen und angrenzenden Länder beschrieben werden, und ebenso ist nicht nur mit den Flüssen sondern mit den Flußsystemen und Flußgebieten zu verfahren. Gleicherweise sind die Größen- und Bevölkerungsverhältnisse nicht lose neben einander aufzuführen und in ihrer Vereinzelung dem Gedächtnis einzuprägen, sondern sie sind unter einander zu vergleichen und zu verbinden, das Stammland ist zu den Colonieen, die Bevölkerung der Fabrikdistricte zu den ackerbauenden Landstrichen in Beziehung zu setzen. Selbst das einzelne Land, obschon es in seiner Totalität und in seiner Gliederung in sich beschrieben ist, darf von seiner Umgebung nicht losgelöst werden, sondern es muß den Schülern klar werden, welche Beziehung dasselbe in den wichtigsten Lebensrichtungen zu den angrenzenden oder auch zu solchen Staaten hat, mit denen es geschichtlich in Verbindung steht. So ergiebt sich für den Schüler ein Bild dessen, was Ritter den tellurischen Zusammenhang und die Erfüllung der Erdräume genannt hat und dieser lebendigen Erkenntnis des Erdballs müssen schließlich alle einzelnen Unterrichtsbestandteile dienen; denn selbst die Productenkunde, wiewol von einem besonderen Gebiete ausgehend, muß sich weiter hinauf zu einem abgerundeten und wolverbundenen Ganzen gestalten, dergestalt daß der Schüler die gleichartigen Producte in den verschiedenen Ländern und die Ausbreitung desselben Productes durch die verschiedenen Erdräume zu verfolgen vermag. Daß hierbei Beschränkung auf das wesentliche und strenge Sichtung des Stoffs geboten sei, versteht sich; aber innerhalb der getroffenen Wahl ist immer wider auf Zusammenhang und innere Verknüpfung des Stoffes zu dringen, und was früher von der Anschaulichkeit des Unterrichts gesagt ist, das muß hier ganz besonders beobachtet werden. Dies tritt sowol auf den niederen Unterrichtsstufen als namentlich dort hervor, wo größere Glieder und Gruppen der geographischen Erscheinungen unter einander in Berührung zu setzen

sind. Hiernach bedarf es kaum der Bemerkung, daß der Unterrichtserfolg gerade bei diesem Gegenstande wesentlich auf der Thätigkeit des Lehrers innerhalb der Schule beruht; die Klarheit Lebendigkeit und sichere Wahl seines Vortrags entscheidet über die Auffassung und Aneignung des Stoffes, so daß dem Schüler für seine häusliche Arbeit nur eine nach den gewonnenen Gesichtspunkten leicht zu vollziehende Widerholung verbleibt.

Wenn also in der Sexta nur die Umspülung des Landes durch das Meer und die wichtigsten Buchten und Zuflüsse des letzteren durchzunehmen sind, so muß weiter hinauf die Einwirkung des Meeres auf die bespülten Länder, seine innere Beschaffenheit, wie sie sich in den Tiefen- und Wärmeverhältnissen, in der Bildung der Eismassen, in Ebbe und Fluth, in den Meeresströmungen, in den Anschwemmungen und Abspülungen, ja in seiner Ausnutzung durch den Menschen zeigt, zwar nicht zur vollständigen aber zur klaren Auffassung kommen. Wenn ferner in der Sexta die Bodenerzeugnisse des Heimathlandes und ihre Verarbeitung einfach berührt und in passender Ordnung neben einander gestellt werden, so sind in der Tertia und mehr noch bei den Widerholungen der oberen Klassen die Culturpflanzen in ihrer Wanderung über den Erdboden und in ihrem Einfluß auf die Menschheit zu verfolgen, woran sich in naturgemäßer Verbindung Betrachtungen über die Colonisation, über Verkehrswege und über die mercantilen sittlichen und politischen Beziehungen zwischen den Völkern schließen. Hierbei muß natürlich vielfach auf die Geschichte verwiesen und zurückgegangen werden; die Gleichartigkeit der Bevölkerung in verschiedenen Landesgebieten und Erdteilen, ihr Gemisch innerhalb desselben Staates, die Verbreitung und Einwirkung der Religion, die Bedeutung der Wanderungen, die Bebauung oder Verödung einzelner Landstriche, das Vorrücken oder Schwinden der Waldungen und ähnliches der Art wird nur durch die geschichtlichen Vorgänge klar, wie umgekehrt diese zu einem bestimmten Teile aus der Landesbeschaffenheit begriffen werden. In dieser inneren Beziehung und gegenseitigen Bedingung, nicht in einer nur äußeren Verknüpfung besteht das einheitliche Band zwischen der Geschichte und Geographie, welches nie außer Acht gelassen werden darf und nothwendig dazu führt, daß der Lehrer des einen Gegenstandes auch mit dem andern beauftragt werden muß. Diese Verbindung erleichtert auch mehr als eine vereinzelte methodische Erwägung die richtige Auswahl des Stoffes; der Lehrer, welcher beide Gebiete ins Auge zu fassen hat und für den Erfolg auf beiden verantwortlich ist, wird nur dasjenige erörtern, was bleibend in das Menschenleben sei es nach seinem Erkenntniswerthe oder nach seiner politischen und sittlichen Wirkung eingreift.

Kein Zweifel, daß durch solchen Unterricht die ohnehin wache Teilnahme der Schüler nachhaltig angeregt wird, besonders wenn in den oberen Klassen die Erscheinungen und die Unterrichtsergebnisse in comparativer Weise zusammengefaßt werden. Für derartige Widerholungen, welche keineswegs bloße Prüfungen sein und sich auf das Abfragen eines bestimmten Pensums beschränken dürfen, hat der Lehrer vorher die leitenden Gesichtspunkte genau und in klarer Gliederung anzugeben; die Combinationen dürfen nicht willkürliche und äußerliche sein, da sie sonst leicht auf ein Spiel des Verstandes und der Phantasie oder auf mnemotechnische Künsteleien hinauslaufen, sondern sie sollen entweder auf das feste Gesetz leiten oder doch Analogieen von weitgreifender Bedeutung und fruchtbarer Anregung schaffen. Die Gesichtspunkte für diese Widerholungen ergeben sich schon aus den obigen Betrachtungen; ähnliche wird der kundige Lehrer leicht auffinden und nur beiläufig mag noch bemerkt werden, daß auch die allgemeinen mathematischen und physikalischen Verhältnisse der Geographie hierbei nicht übergangen werden sollen. Welche Länder also derselbe Breitengrad durchschneidet und wie sich trotzdem das Klima verschieden gestaltet, wie sich ein durch einen merkwürdigen Continent gelegtes Höhenprofil ausnehme und derartiges kann abwechselnd und in fruchtbringender Weise mit den übrigen Unterrichtsbestandteilen combiniert werden. Um aber die Schüler bei diesen Widerholungen in angemessene Thätigkeit zu setzen und in der klaren Aneignung der Erscheinungen zu üben, sind sie zu zusammenhängenden Beschreibungen zu veranlassen, nicht nur zu solchen, welche ein einzelnes Land oder Gebirge oder eine Productengruppe betreffen, sondern auch zu solchen, welche die Erhebungen und Abdachungen in verschiedenen Erdteilen, die Lage Aehnlichkeit oder Verschiedenheit der Inseln und Halbinseln, die Verbreitung der vulkanischen Erscheinungen auf der Erde, die gleichartigen Flußmündungen und anderes der Art in klarer Parallele darstellen. Für diese Thätigkeit kann auch die Schülerbibliothek fruchtbar gemacht werden; die Lectüre einer guten Reisebeschreibung oder anderer ähnlicher Werke, deren ja unsere Zeit so viele vortreffliche geschaffen hat, bietet dem Schüler nicht nur den geeigneten Stoff sondern auch eine angenehme Unterhaltung und zugleich die Befriedigung, die Früchte seiner häuslichen Arbeit vor dem Lehrer darzulegen und mit dem Schulunterricht in Verbindung zu setzen.

Zu der Anschaulichkeit des Unterrichts gehört natürlich auch die Benutzung der sinnlichen Anschauung; daß die Landkarte für die geographische Lehre unentbehrlich sei, wird auch nirgends bestritten und muß um so mehr einleuchten, je bedeutender die neueren Fortschritte der Kartographie sind und je mehr dieselbe die Bedürfnisse des Schulunterrichts ins Auge

faßt.*) Unter diesen kartographischen Hilfsmitteln sind aber nicht nur die eigentlichen Wand- und Schulkarten sondern ebenso die Globen und Lunarien zu verstehen; auch an einigen plastischen Reliefs sollte es keiner Anstalt fehlen. Daß aber die Karte nicht nur als ein äußeres Gedächtnismittel zu benutzen sei, sondern daß der Schüler unterwiesen werden müsse, dieselbe als ein selbständiges Bild anzusehen und daß er sie lesen und verstehen lernen müsse, ist schon oben (§ 133) bemerkt. Die Schüler sind ferner selbst zum Kartenzeichnen anzuhalten, freilich nicht zum mehr oder minder mechanischen Copieren des Vorlegeblattes, wodurch im Verhältnis zu dem Zeitaufwand wenig erreicht wird, sondern zum Zeichnen aus dem Kopfe an der Wandtafel und allenfalls nach Kartennetzen, welche nach bestimmt angegebenen Gesichtspunkten ausgefüllt werden müssen. Bei der mathematisch-physikalischen Geographie in Prima darf der Lehrer nicht unterlassen, den physikalischen Atlas von Berghaus abschnittsweise vorzuzeigen und zu erklären.

Den Realschulen ist für den geographischen Unterricht ein etwas größerer Raum gegönnt; sie haben unter wesentlicher Festhaltung der oben gegebenen Regeln denselben zu benutzen, um die Geographie namentlich in ihrem Verhältnis zum Verkehrsleben genauer zu betrachten. Die Bodenerzeugnisse, ihre Verarbeitung und Rückwirkung auf die Gesellschaft, die Verkehrs- und Handelswege, die Einwirkung der Chemie und Physik auf die Lage und Umgestaltung der industriellen Bevölkerung, kurz die Geographie in ihrer Beziehung zu den Factoren des gewerblichen Lebens und zur Gestaltung des Völkerlebens wird hier also mehr als auf den Gymnasien betont werden dürfen, nur daß hierbei die Abschweifungen auf das eigentlich technologische und mercantile Gebiet ebenso wie die äußeren Rücksichten auf den künftigen Beruf der Zöglinge fern gehalten werden müssen und daß durch die Menge der Einzelheiten die Klarheit des Gesammtbildes nie beeinträchtigt werden darf. Denn die allgemeine Geistesbildung des Schülers bleibt auch hier der oberste Zweck, welcher um so sicherer erreicht werden wird, je schärfer und einheitlicher der Lehrer die besondere Aufgabe des geographischen Unterrichts auffaßt.

*) Neben vielen anderen vortrefflichen Hilfsmitteln soll hier auf die photolithographischen Reliefkarten verwiesen werden, welche in dem Verlage von Kellner und Giesemann (Berlin) erscheinen.

b. Geschichte.

§ 136.

Dem Geschichtsunterricht ist es ähnlich wie dem Deutschen widerfahren, daß über Zweck und Methode desselben wie über die Auswahl des Lehrstoffs entgegengesetzte Vorschläge lebhaft verfochten sind.*) Auch die Ursachen des Streites sind dieselben: wenn nicht an sich so doch der verstärkten Bedeutung nach ist die Geschichte ein verhältnismäßig junger Lehrgegenstand für die Gymnasien und bei dem Reichtum und der Tiefe dieser Wissenschaft hat man dem Unterricht in ihr pädagogische Wirkungen zugemuthet, welche innerhalb unserer Schulen unmöglich und mit der jugendlichen Kraft unvereinbar sind. Jene Gegensätze sind indes ihrer Ausgleichung merklich entgegengeschritten und werden in dem Maße schwinden, in welchem man sich gegenwärtig erhält, daß jedes Lehrfach nur durch seinen eigenen Gehalt und mit den ihm eigentümlichen Mitteln wirken kann und daß die Geschichte ein Unterrichtsgegenstand neben anderen ist, welchem ohnehin nach dem gesammten Plane unserer höheren Schulen nur eine beschränkte Stundenzahl eingeräumt werden darf. Mit dieser Erkenntnis verliert weder die Geschichte selbst an Ansehen noch der Unterricht in ihr an Bildungskraft; die letztere muß vielmehr zunehmen, je klarer ihre Grenzen und hiermit die Art ihrer Verwendung eingesehen werden. Zunächst ist jetzt soviel zugestanden, daß dieser Unterricht keine Philosophie der Geschichte bieten darf; was von diesem Unfug zu halten sei, welcher aus der völlig verkehrten Anwendung neuerer und an sich berechtigter philosophischer Disciplinen hervorgegangen ist, und in welcher Form allein die Idee dem jugendlichen Geiste anschaulich gemacht werden könne, dies ist schon oben (§ 67) dargethan. Ebenso wenig darf sich der Unterricht auf eine kritische Erörterung der Ueberlieferung und ihrer Quellen einlassen; wir haben mehrfach gesehen, daß zur sicheren Auffassung des Lehrstoffes seine Festigkeit gehöre und daß der etwanige Zweifel des Lehrers sowol von dem Vortrage als von den Fragen fern gehalten werden müsse (§ 87 u. 90). Selbst die sittliche Beurteilung der Personen und der Thatsachen wird einerseits mit Maß andererseits ohne Wanken und nach einfachen allgemein kenntlichen und allgemein giltigen Grundsätzen eintreten müssen. Denn ein maßloses und hochmüthiges Urteil verleitet auch die Jugend zum Hochmuth und zur Naseweisheit; schwankende und schielende Gesichtspunkte müssen aber auch in den Schülern Nichtachtung gegen die unwandelbaren

*) Vergl. besonders Löbell Grundsätze einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts auf Gymnasien, 1847; Pater der Geschichtsunterricht auf Gymnasien, 1849; Campe Geschichte und Unterricht in der Geschichte, 1860.

Normen des Rechts und Unsicherheit des sittlichen Gefühls hervorrufen. Endlich ist man auch wenngleich nicht mit völligem Einverständnis und namentlich nicht mit der nöthigen Schärfe und Gleichartigkeit der Begriffsbestimmung davon zurückgekommen, Universalgeschichte in unseren Schulen lehren zu wollen (§ 65). Dieses verbietet nicht nur die Masse des Stoffs, welcher sich aller Bewältigung entzieht, sondern mehr noch die Rücksicht auf ein klares Verständnis sowol der Begebenheiten als des sittlichen Fortschritts in der Weltgeschichte. Will man unter der Universalität eben die Anschauung der allgemeinen sittlichen Zwecke und der göttlichen Weltordnung verstehen, wie sie sich in dem Fortgang der Geschichte offenbart, so hat dieser Begriff freilich seine völlige Berechtigung und seine nothwendige Geltung auch in dem Schulunterricht; allein gerade um diesen Begriff und dieses Ziel mit Klarheit verfolgen zu können, muß man von der eigentlichen Universalgeschichte absehen und sich auf diejenigen Völker und Thatsachen beschränken, in denen jene Weltordnung auch für unsere Jugend kenntlich zu Tage tritt. Zu dieser Kenntlichkeit gehört aber, daß der Geschichtsstoff den Schülern sei es durch die Verwandtschaft des Gefühls sei es durch die reichliche Vorbereitung in dem übrigen Unterricht leicht zugänglich und nicht an sich fremd sei; jene Verwandtschaft findet sich in der vaterländischen Geschichte, diese Vorbereitung in der Geschichte des Altertums, auf dessen Erschließung sich der sonstige Unterricht mit großem Nachdruck wendet. Und wo dies wie bei den Realschulen weniger der Fall ist, wo also die Unterweisung in den neueren Sprachen uns einen leichteren und mannigfacheren Zugang zu der Geschichte Frankreichs und Englands eröffnet, da hat eben deshalb der Geschichtsunterricht diese Länder auch mehr zu berücksichtigen.

Eine andere neuerdings mehrfach erörterte Frage ist, ob der Vortrag des Lehrers sich mehr den Thaten und Personen oder der Schilderung der Zustände und Einrichtungen zuwenden solle; dieser Zweifel betrifft indes weniger den allgemeinen Zweck und die Gesammtaufgabe des Geschichtsunterrichts als seine besondere didaktische Behandlung und wird sich bei der Feststellung derselben ohne große Mühe lösen lassen. Denn eine wesentliche Bedeutung hat er nur, wenn man nach der einen oder der anderen Seite in das Extrem verfällt, was sich doch von selbst verbieten sollte; übrigens versteht sich, daß man zu einer gerechten Würdigung der Personen und der Handlungen nicht ohne Kenntnis der Zustände gelangen kann, aus denen die ersteren hervorgewachsen und durch welche die letzteren bedingt sind, und umgekehrt lassen sich die Zustände und Einrichtungen nach ihrer Entstehung und sittlichen Berechtigung nicht begreifen, ohne den Fortgang der Begebenheiten und den Charakter der handelnden Personen klar

aufzufassen. Ueberdies fällt diese Frage mehr für die oberen Unterrichtsstufen ins Gewicht, denen die Schilderung der Zustände als des bleibenden und allgemeinen Ergebnisses der geschichtlichen Bewegung und eben hiermit die schwierigere Aufgabe vorbehalten bleibt; den unteren Klassen gebührt überwiegend die Erzählung der Begebenheiten selbst und die Darstellung der handelnden Personen, weil sie nicht nur für die ungeübte Kraft verständlicher sind sondern auch auf Herz und Phantasie der Kinder anregender einwirken.

Der Geschichtsunterricht unserer Anstalten soll also das geschehene selbst, die Begebenheiten und Zustände schildern und sich weder in philosophischen Betrachtungen noch in skeptischer Kritik der Thatsachen oder ihrer Ueberlieferung bewegen; das erstere sublimiert den Inhalt der Geschichte zu Ideen, welche wie berechtigt an sich doch der Jugend noch unfaßbar sind und wahres Leben in ihrer Brust nicht zu wecken vermögen, das zweite macht den Blick unklar und das Urteil unsicher, beides lenkt von der nächsten Aufgabe ab und verhindert die eigentümliche Wirkung dieses Gegenstandes. Dem widerspricht natürlich nicht, daß die unzweifelhaften oder doch höchst wahrscheinlichen *Ergebnisse* der Kritik in den Geschichtsvortrag aufgenommen werden, auch wo sie von der gewöhnlichen Ueberlieferung abweichen. Es ist unbedenklich und auch unvermeidlich, in den oberen Klassen auf das sagenhafte der römischen Königsgeschichte hinzuweisen; aber es ist unzulässig die Ueberlieferung als einen Gegenstand der Kritik zu behandeln und die Schüler in Untersuchungen einzuführen, von denen sie weder den Grund noch das Ziel zu sehen und zu würdigen wissen. Die Geschichte soll ferner in dem Umfange und mit der Eindringlichkeit gelehrt werden, wie sie der Jugend zugänglich und zuträglich ist, d. h. wie sie zur Entwickelung der einzelnen Geisteskräfte mitzuwirken und durch das Gedächtnis angeeignet zu werden vermag. Das besondere dieser Unterrichtswirkung besteht eben in ihrem einheitlichen und lebendigen Einfluß auf den gesammten Geist, ähnlich wie dies bei dem Sprachunterricht der Fall war; denn wie in der Geschichte selbst die einzelnen Geistesformen sich bald abwechselnd bald vereint als thätig erweisen und vernünftige Ergebnisse erzeugen, so muß ihr Inhalt bei richtiger Behandlung auch die Totalität dieser Kräfte ergreifen und beleben. Es handelt sich also in dem Geschichtsunterricht nicht um vereinzelte und in sich gesonderte Anregungen des Verstandes, der Phantasie oder des Gemüths, sondern die Einsicht, die ideale Anschauung und das Gewissen des Schülers wird überall durch denselben gefördert entwickelt und zu einem einheitlichen und vernunftgemäßen Geistesleben gesammelt. Es fragt sich also einfach, was jene Kräfte zu fassen vermögen und wodurch sie am nachhaltigsten angeregt und

in harmonischer Weise gebildet werden; das erste geht die Auswahl und Stufenfolge, das zweite die Behandlung und Aneignung des Stoffs an, auf beides werden wir also unsere Betrachtung gesondert zu richten haben.

§ 137.

Nach den obigen Bestimmungen wird also die alte und die vaterländische Geschichte den Hauptgegenstand des Unterrichts bilden müssen; die übrigen Teile sind soweit zu berücksichtigen, als sie mit jenen in näherer Verbindung stehen. Hierunter ist indes nicht jede äußere Berührung zu verstehen, sondern soweit die allgemeine Entwickelung der alten Welt und des Vaterlandes durch die übrigen Völker angeregt und bestimmt ist, soweit muß auch das Geschick der letzteren dargestellt werden. Die Geschichte des Altertums bedeutet also für uns die Geschichte der Juden, der Griechen und der Römer; der Orient einschließlich Aegyptens wird nur in dem Maße in den Kreis des Unterrichts zu ziehen sein, in welchem er die Entwickelung jener Völker vorbereitet oder bedingt hat. Die vaterländische Geschichte hat den Ursprung und das Wachstum unseres Volkes in seinen wesentlichen Lebensäußerungen darzustellen; wodurch also dieses Leben gefördert oder gehemmt ist sei es in sittlichem in politischem oder in einem anderen Bezuge, das muß nach Maßgabe seiner Wichtigkeit und seines Einflusses erörtert werden. Diese Erörterung darf aber nicht brockenhaft und zusammenhangslos Statt finden, so daß nur gerade dasjenige aus dem Leben der anderen Völker zur Darstellung käme, was sich unmittelbar mit Deutschland berührt, sondern die Geschichte derselben ist zwar nicht vollständig aber doch soweit im Zusammenhange zu lehren, daß ihre Bedeutung für die allgemeinen Geschicke der Menschheit, von denen ja auch die Entwickelung des Vaterlandes abhängt, zur klaren Anschauung gebracht wird. Ist also das deutsche Volk nur ein Teil der germanischen Welt, so muß die Ausbreitung Wanderung und Gesittung der Germanen überhaupt verfolgt werden wenngleich mit vorwiegender Berücksichtigung des vaterländischen Bodens. Erklärt sich ferner die deutsche Geschichte nicht nur aus der ursprünglichen Beanlagung unseres Volkes sondern ebenso aus der Art wie es das Christentum aufgenommen gehegt und weiter getragen hat, so kann die allgemeine Ausbreitung unserer Religion mit ihren verschiedenen Erscheinungsformen und ihrer Einwirkung auf die Weltgeschichte nicht übergangen werden. Hat sich endlich das staatliche, das künstlerische und wissenschaftliche Leben der Deutschen teils in Analogie teils im Widerstreit zu den übrigen Völkern entwickelt, so müssen die gleichstehenden Erscheinungen auch bei diesen soweit untersucht werden, daß über ihren allge-

meinen Werth und über ihre Bedeutung für unser Vaterland ein klares Urteil wenn auch nicht eine vollständige Kenntnis erworben werden kann. Um dies an wenigen Beispielen zu erläutern, so ergiebt sich aus jenen leitenden Grundsätzen für die Auswahl des Stoffs, daß neben der älteren deutschen Geschichte und zum Teil vor derselben auch diejenige des fränkischen Reiches bis dahin zur Darstellung kommen muß, wo Deutschland ein eigenes Reich von bestimmter Abgrenzung und selbständiger Bedeutung bildet; über die folgende französische Geschichte wird aber rascher bis zu dem Zeitpunkte fortzugehen sein, wo die Berührungen zwischen Deutschland und Frankreich sich mehren und bestimmend in die Geschicke des ersteren eingreifen, also mit Ausnahme einiger Abschnitte aus den Kreuzzügen bis zu der Zeit der Reformation. Ebenso ist es verkehrt, die Geschichte des Muhamedanismus und der einzelnen Khalifate genau zu verfolgen; aber die aus demselben entspringenden Bewegungen sind dort zusammenzufassen, wo sie sich mit dem Abendlande und insbesondere mit der germanischen Welt berühren. Die englische Geschichte verdient wegen der Stammesverwandtschaft der Engländer mit uns überhaupt eine reichlichere Berücksichtigung, jedoch so daß die ursprüngliche Besiedelung dieses Landes und seine Entwickelung seit der Reformation in den Vordergrund treten, die dortigen Feudalkämpfe und Successionsstreitigkeiten während des Mittelalters aber minder eingänglich behandelt werden. Die innere Geschichte Italiens nach der Völkerwanderung hat für uns hauptsächlich nur in den Abschnitten Werth, welche unmittelbar mit unserer Kaisergeschichte zusammenhängen; die sonstige Entwickelung des Landes ist unter wenigen allgemeinen Gesichtspunkten zusammenzufassen. Wenn also in der vaterländischen Geschichte von deutscher Malerei und Musik oder von den humanistischen Vorläufern der Reformation die Rede ist, so muß hierbei der Vorbilder und Anregungen, welche Deutschland aus Italien erhalten hat, in kurzer aber klarer Darstellung gedacht werden. Rußland bleibt bis zum Beginn des nordischen Krieges unberührt; hier sind wenige aber bezeichnende Thatsachen aus seiner früheren Geschichte einzuschalten, aus der Folgezeit aber nur dasjenige zu wählen, was für Deutschland von Bedeutung ist.

Für die äußere Abgrenzung des Stoffes sind hiermit die wesentlichen Gesichtspunkte angegeben; ihre genauere Anwendung wird dem kundigen Lehrer keine Mühe verursachen. Eine schwierigere Frage ist, was aus der Geschichte der einzelnen Länder und insbesondere unseres Volkes für den Unterricht gewählt werden soll; hierbei handelt es sich nicht um die Wahl unter den Zeitabschnitten sondern unter den einzelnen Thathandlungen und Lebensäußerungen der Völker. Ihre allgemeine Beantwortung ist zwar auch schon angedeutet: dasjenige verdient erklärt zu werden, in welchem

das äußere und innere Leben des Volkes wesentlich zur Erscheinung kommt. Nicht allein also die Kriege und Thronwechsel sondern ebenso ist der Fortschritt des Volkes in Wissenschaft und Sitte, in Kunst und Religion, im Handel und im Rechtswesen darzustellen; nicht allein die Charaktere und Geschicke der handelnden Personen sondern auch die Einrichtungen und Zustände, welche sich aus ihren Handlungen absetzen und andere Begebenheiten vorbereiten, müssen klar aufgefaßt wenn auch nicht mit breiter Ausführlichkeit erörtert werden. Daß dieses letztere Pensum hauptsächlich den oberen Klassen zufalle, ist schon oben bemerkt; hier müssen sie aber wenn auch in weiser Beschränkung erörtert werden, wenn nicht die geschichtliche Einsicht der Schüler ohne Klarheit und Zusammenhang und somit die Bildungskraft dieses Unterrichts zu einem wesentlichen Teile unbenutzt bleiben soll. Wir mögen unseren Schülern noch so viel von Perikles und Alkibiades, von Caesar und Pompejus erzählen, sie werden die Bedeutung und die Wirkungsart dieser Männer niemals begreifen, wenn sie den staatlichen Boden nicht kennen, auf welchem dieselben sich bewegen mußten. Wie es dem erstgenannten auch ohne Amt im neueren Sinne und ohne die Gewalt eines Regenten gelingen konnte seine Mitbürger zu leiten, das wird ohne eine bestimmte Kenntnis der athenischen Staatseinrichtungen ebenso wenig klar werden als der Sieg Caesars ohne Einsicht in das römische Parteiwesen und in den damaligen gesetzlichen und thatsächlichen Zustand des Senats. Und dies ist verhältnismäßig den Schülern der oberen Klassen noch leicht klar zu machen, da sie durch die Lectüre der Klassiker mit den Einrichtungen der alten Welt bekannt werden; viel schwerer ist die Entwickelung und der Verfall des deutschen Reiches, die Beschränkung der kaiserlichen Macht und das Wachstum der Territorialhoheiten zu begreifen, wenn in dem Vortrage die deutsche Staats- und Rechtsgeschichte ganz außer Betracht bleibt. Wie wenig es also auch sei, was der Lehrer von der karolingischen Verfassung, von der Begründung der Herzogtümer, von der Wahl der Kaiser, der Entstehung und Ausbildung des Städtewesens und ähnlichen Dingen erzählen will, es muß ausreichen um die allgemeine Bewegung des deutschen Lebens in Reich und Staat deutlich zu machen und es muß mit festen und klaren Zügen gezeichnet werden, um sich der Auffassung der Schüler unverlierbar einzuprägen. Und was hier von den Staatseinrichtungen gesagt ist, das gilt ebenso von den wissenschaftlichen und künstlerischen Erscheinungen und Instituten, von dem religiösen und dem geselligen Leben; oder wie wollte man die Schüler zu einer richtigen Auffassung Friedrich Wilhelms des ersten oder Friedrichs des großen vermögen, wenn sie diese großen Gestalten sich nicht von ihrem Boden abheben sähen, wenn sie den damaligen Verfall deutscher Sitte und nationalen

Lebens nicht aufgefaßt hätten? Was also das Volk innerlich und bleibend angeregt und bestimmt hat, es mögen Personen oder Zustände, Begebenheiten oder Einrichtungen sein, es mag sich auf Staat oder Religion, Sitte oder Kunst beziehen, das muß in dem Geschichtsunterricht je nach seiner Bedeutung und nach der zugemessenen Zeit seinen Platz finden.

§ 138.

Gehen wir hiernach an die Gliederung des Stoffs und an die Abstufung des Unterrichts je nach dem Maße der geistigen Kraft, so wird den beiden unteren Klassen wesentlich ein vorbereitender Unterricht zufallen. Für diesen sind in Sexta besondere Stunden nicht erforderlich, ja nicht einmal wünschenswerth; die biblische Geschichte ist für diesen Zweck nicht nur ausreichend sondern auch ganz vorzüglich geeignet. Denn einerseits offenbaren sich an ihr die religiösen Grundlagen unseres Lebens, andererseits besitzen ihre Gestalten und Begebenheiten diejenige Einfachheit und Klarheit, welche sich der jugendlichen Kraft am anschaulichsten und am tiefsten einprägt. Auf die Personen und auf ihre unmittelbare Leitung durch Gott wird hier also der Blick des Schülers gerichtet und ebenso soll der Geschichtsunterricht in der Quinta wesentlich biographisch sein. Dies ist nicht in dem Sinne gemeint, als ob der Lehrer sich besonders mit der Charakterschilderung der Helden zu beschäftigen habe; hierin würde vielmehr eine Schwierigkeit und eine Art der Abstraction liegen, welche dem jugendlichen Gemüth nicht zusagt. Sondern der Lehrer hat die Person zum Mittelpunkt seiner Erzählung zu machen und um sie diejenigen Begebenheiten zu gruppieren, deren Urheber sie gewesen oder von denen sie betroffen worden ist. Wie weit sich dieser Unterricht erstrecken dürfe, das hängt davon ab, ob demselben eigene Stunden eingeräumt werden können. Ist dies nicht der Fall, so wird sich der Lehrer auf die Mitteilung einiger Sagen aus der alten und der deutschen Geschichte beschränken müssen; es läßt sich aber nicht leugnen, daß hierdurch der Unterricht in zusammenhanglose Brocken auseinander fällt und seine eigentliche Kraft nicht entfalten kann. Dies ist um so mehr zu bedauern, als die Kinder in diesem Alter für die einfache Geschichtserzählung besonders empfänglich und durch die biblische Geschichte vorbereitet sind, und da es hauptsächlich auf diese lebendige Erzählung des Lehrers und auf das Nacherzählen durch die Schüler ankommt, eine besondere Widerholungsarbeit aber nicht erfordert wird, so bedarf es auch nur weniger Stunden, welche sich bei dem Wegfall des französischen Unterrichts in dieser Klasse von selbst darbieten. In diesem Falle würde eine zusammenhängende Sagengeschichte der griechisch-römischen und der

früheren deutschen Welt der geeignete Stoff sein, welchem sich die biographische Darstellung einiger historischer Helden aus beiden Abschnitten anzuschließen hätte.

Die beiden mittleren Klassen bilden ebenso wie die beiden oberen zusammen eine Unterrichtsstufe und haben jede in ihrer Weise das ganze Schulgebiet der Geschichte zur Darstellung zu bringen, nicht nur weil viele Schüler nach durchlaufener Tertia die Anstalt verlassen, sondern mehr noch weil jedes der beiden Altersgebiete eine verschiedene Auffassungskraft besitzt und diese Kraft an den zuständigen Teilen der Gesammtgeschichte und mittels der geeigneten Methode geübt wissen will. Da also das Judentum in der biblischen Geschichte der vorhergehenden Klassen genügend berücksichtigt ist, so ist dem Jahrescursus der Quarta die griechisch-römische, dem zweijährigen Cursus der Tertia die vaterländische Geschichte zuzuweisen. Hierbei handelt es sich allerdings nicht um eine ausführliche und zusammenhängende Darstellung der Ereignisse, aber auch nicht mehr um eine lediglich biographische Anordnung, sondern die wichtigsten Begebenheiten sind gruppenweise zusammenzufassen und nach ihrem Verlauf wie nach ihrer Fortwirkung zu erzählen; die kurze Schilderung dieser Fortwirkung leitet zu der nächsten Gruppe über und vermittelt den Zusammenhang so weit, als es für dieses Alter Bedürfnis ist. Aus einer derartigen Darstellung erhellt der Charakter wie das Geschick der betreffenden Völker und insofern ist man berechtigt die Behandlung des Unterrichts auf dieser Stufe eine ethnographische zu nennen. Von den beiden Jahren der Tertia ist das eine der deutschen, das zweite der preußischen Geschichte, letzteres in der Art zu widmen, daß die Entstehung und das allmähliche Wachstum des Staats zur Anschauung kommt; hierbei wird neben der heimathlichen Provinz die Geschichte Brandenburgs als der Geburtsstätte unseres Staats eine vorwiegende Berücksichtigung erfahren müssen. Der Geschichtsunterricht dieser beiden Klassen kann der genauen Widerholung und der festen Einprägung der wichtigsten Thatsachen nicht entbehren; wollte man ihn aber nach dem Vorschlage einiger auf die Aneignung eines Namen- und Zahlengerippes beschränken, welches dann nur die Grundlage und den Rahmen für die oberen Stufen liefern sollte, so würde hiermit dieser Unterricht seiner eigentlichen Bildungswirkung beraubt und auch ein für den nächsten Zweck verkehrtes Verfahren eingeschlagen sein. Denn es ist nicht zu verlangen, daß die Schüler nur gedächtnismäßig behalten, wofür eine innere Teilnahme bei ihnen nicht erweckt ist; gerade in dieser Teilnahme, welche nie durch ein bloßes Gerippe sondern nur durch eine mit Fleisch und Blut versehene Erzählung angefacht werden kann, beruht aber der Einfluß des Geschichtsunterrichts auf Verstand Phantasie und Herz des Schülers.

Von einer besonderen Geschichte der außerdeutschen Länder ist in der Tertia gänzlich abzusehen; was aus ihnen sich für dieses Alter eignet, das läßt sich bei der Völkerwanderung, den Kreuzzügen, der Reformation und den nachfolgenden Begebenheiten kurz und in vorwiegender Betonung seiner Einwirkung auf unser Volk erzählen.

Auf den beiden oberen Klassen ist die Geschichte in dem früher angegebenen Umfange und zwar nicht in philosophischer noch in universalhistorischer sondern in pragmatischer Weise vorzutragen, das heißt den Schülern soll der Zusammenhang und die innere Begründung der Begebenheiten, der Fortschritt in der allgemeinen Entwickelung der Menschheit und die göttliche Ordnung der menschlichen Geschicke klar werden. Dies ist nicht durch ausgeführte allgemeine Betrachtungen zu erzielen, welche den geschichtlichen Stoff verengern und verflüchtigen würden, sondern es wird eben mittels der wolgeordneten innerlich zusammenhängenden und zweckmäßig gewählten Erzählung erreicht, welche mit der Darlegung von Grund und Folge die sittliche Berechtigung des Weltganges und das geschichtliche Gesetz in lebendiger Gestalt zur Anschauung bringt. Welcher Mittel es bedarf, um den Zusammenhang und das Gesetz klar hervortreten zu lassen, das wird, soweit es nicht aus der allgemeinen Erziehungslehre erhellt, bei der Erörterung der Methode festgestellt werden; der Stoff des Unterrichts ordnet sich entsprechend der vorhergehenden Unterrichtsstufe so, daß die alte Geschichte der Secunda, die mittlere und neuere der Prima überwiesen wird. Es ist neuerdings mehrfach der Vorschlag gemacht*) diese Reihenfolge umzukehren und leugnen läßt sich allerdings nicht, daß die griechisch-römische Geschichte in Prima und auf Grund der vorangegangenen Erklärung der Klassiker sich gründlicher vortragen läßt als in der Secunda. Allein auf der Universität wird sie widerum besser als in der Prima gelehrt werden und anders wird Caesar von Männern als von Jünglingen gelesen und verstanden. Dies ist aber gar nicht der entscheidende Punkt, sondern es fragt sich, wenn neben der alten auch die mittlere und neuere Geschichte auf der oberen Unterrichtsstufe unserer Schulen gelehrt werden soll, welcher Klasse die einzelnen Teile dieses gesammten Gebietes zuzuweisen sind. Hierauf kann die allgemeine Antwort nur sein, daß die schwierigeren Teile der entwickelteren Kraft vorbehalten werden müssen; es wird aber wol nicht zweifelhaft sein, daß die mittlere und neuere Geschichte, wenn sie nach den früher angegebenen Gesichtspunkten behandelt werden soll, erheblich schwerer zum Verständnis gebracht wird als die alte. Auf dieses

*) Vergl. die Verhandlungen der Braunschweiger und der Heidelberger Philologenversammlung.

Verständnis kommt es aber gerade an, da ohne dasselbe die Geschichte nur äußeres Gedächtniswerk und ohne Einfluß auf die harmonische Geistesbildung bleiben würde; überdies ist es dem Lehrer unbenommen, bei den Widerholungen aus der alten Geschichte, an denen es ja auch in Prima nicht fehlen darf, ein noch eindringlicheres Verständnis durch Bezugnahme auf denjenigen Lehrstoff herbeizuführen, welcher den Schülern inzwischen aus dem altsprachlichen Unterricht zugewachsen ist.

Die alte Geschichte verteilt sich in Secunda auf einen zweijährigen Zeitraum; in dem ersten Jahre ist die orientalisch-griechische, in dem zweiten die römische Geschichte durchzunehmen. Der Orient ist in der oben erwähnten Begrenzung zu berühren; die jüdische Geschichte ist dagegen ausführlicher und zwar bis zur Besitznahme Palästinas durch Pompejus zu verfolgen, auch durch eine genaue Beschreibung des Landes einzuleiten, denn der Schüler soll auch in geschichtlich-geographischer Hinsicht eine klare Anschauung des Bodens erhalten, auf welchem sich die göttliche Offenbarung vollzogen hat. Den Vortrag der älteren Zeit, namentlich des Zeitraums von Moses Tode bis zu den Königen wird sich der Lehrer dadurch erleichtern und zugleich anderweitig fruchtbar machen, daß er die Schüler veranlaßt die betreffenden Abschnitte der Bibel zu lesen und hiernach selbständig zu erzählen; die Königsgeschichte nach der Teilung des Reiches ist auf die Hauptmomente zu beschränken, unter denen die Einwirkung der Propheten nicht fehlen darf, aus der späteren Zeit aber das Verhältnis zu den syrischen Herrschern und der Kampf der Makkabäer übersichtlich zusammenzufassen. Die griechische Geschichte ist bis zu den römisch-makedonischen Kriegen herabzuführen; selbstverständlich wird sie mit dem Tode des Alexander einen rascheren Gang annehmen und das Zeitalter der Diadochen ist ohne Eingehen auf die Einzelheiten so zu behandeln, daß der Schüler von dem Entstehen der einzelnen Reiche eine klare Anschauung gewinne. Aus der römischen Geschichte ist die Zeit der Könige kurz, die Republik bis zum Tode des August mit wachsender Ausführlichkeit zu schildern, so jedoch daß einzelne Abschnitte z. B. die gallischen und die Samniterkriege in gedrängter Uebersicht aber mit scharfer Hervorhebung der wirksamen Gegensätze und unter Beschreibung des Kriegsschauplatzes zusammengefaßt werden. Aus der Kaiserzeit ist die Periode bis zum Tode der Antonine einigermaßen genauer wenn auch in abnehmender Ausdehnung zu behandeln; von da ab ist eine summarische Behandlung geboten, in welcher jedoch die allgemeinen Verhältnisse des Reiches, das Andringen der germanischen Völkerschaften und die Ausbreitung des Christentums klar hervortreten müssen. Nur die Ordnung des Reiches unter Diocletian ver-

dient eine genauere Berücksichtigung; die letzten Zeiten bis zur Einwanderung der Gothen auf italischen Boden sind kurz zu berühren.

Von dem Cursus der Prima fällt das erste Jahr dem Mittelalter, das zweite der neueren Zeit anheim; doch ist von letzterer der Zeitraum bis zum Augsburger Religionsfrieden noch in den Unterricht des ersten Jahres einzuschließen. Dies nicht nur aus dem äußeren Grunde um für die verwickeltere neuere Geschichte mehr Raum zu gewinnen, sondern auch weil für die großen und umgestaltenden Ereignisse, welche mit dem Ende des vierzehnten Jahrhunderts beginnen, also für die schärfere Abgrenzung der einzelnen Staaten und ihren Fortschritt an innerer Selbständigkeit, für die Entdeckungen fremder Länder und namentlich für die religiösen und kirchlichen Bewegungen sich ein geeigneter Abschluß nicht früher finden läßt. Wie in der alten Geschichte auf die griechische und römische Gesetzgebung und Staatseinrichtung, so hat der Lehrer in dem Mittelalter sein Augenmerk auf die Ausbildung der Reichsverfassung zu richten; wenn hiermit füglich erst nach der zusammenhängend zu behandelnden Völkerwanderung und nach Entstehung eines deutschen Reiches zu beginnen ist, so dürfen doch die Grundanschauungen nicht unbenutzt bleiben, welche wir dem Tacitus über Sitte Rechtswesen und Stammesverfassung unserer ältesten Zeit verdanken. Diese Institute verbunden mit den großen Kriegszügen bilden den festen Halt in der mittelalterlichen Kaiserzeit; neben ihnen und neben der Charakterschilderung dürfen die inneren Kämpfe mit ihren Wechselfällen kürzer und übersichtlicher behandelt werden. Eine klare und eindringliche Erörterung verdienen die Kreuzzüge besonders in ihren Folgen für das Abendland; auch diese sind übersichtlich zusammenzustellen, im übrigen aber die deutsche Geschichte so in den Vordergrund zu schieben, daß die anderen Länder nur ergänzungsweise berührt werden. Dies gestaltet sich anders für die neuere Zeit: wenn hier auch Deutschland unseren oben ausgesprochenen Grundsätzen gemäß den Mittelpunkt bilden und den Nachdruck des Unterrichts erhalten muß, so darf doch eine knapp bemessene aber in sich zusammenhängende Geschichte der wichtigsten übrigen Länder nicht umgangen werden; namentlich sind die großen staatlichen Bewegungen in England und Frankreich nach ihren Ursachen, ihrem Verlauf und ihrer Nachwirkung mit klaren und festen Zügen aber unter Ausschluß der untergeordneten Einzelheiten zu zeichnen. Diese Warnung gegen Stoffüberhäufung ist um so nothwendiger als einzelne Lehrer durch die trefflichen neueren Bearbeitungen der französischen und englischen Umwälzung sich leicht zu einer eingehenden Erörterung der Parteibestrebungen verleiten lassen, welche doch für unsere Jugend nicht recht verständlich sind und zum Teil zu Schreckensbildern führen, auf denen der Blick des Schülers nicht

länger als unbedingt nöthig verweilen sollte. Wie weit die neuere Geschichte fortzuführen sei, darüber kann das Urteil anbetrachts der mächtigen Erscheinungen in der Gegenwart schwanken und das Ende der Freiheitskriege wird allerdings nicht mehr den Schluß des Geschichtsunterrichts abgeben dürfen. Indes wird es doch am gerathensten sein, die zusammenhängende Erzählung mit diesem Zeitpunkt abzuschließen, das nachfolgende Gebiet aber nur summarisch und zwar in der Weise zu behandeln, daß die wichtigsten Ereignisse selbst thatsächlich angegeben werden, ihre pragmatische Behandlung aber fortfällt. Denn die innere Begründung dieser Begebenheiten und ihre sittliche Würdigung liegt noch nicht überall klar zu Tage, bei ihrer Darstellung ist also weder auf ein völlig sicheres und unbefangenes Urteil des Lehrers noch auf ein ausreichendes Verständnis der Schüler zu rechnen. Nur soviel muß erzielt werden, daß der Schüler weder einer wirklichen Unkenntnis der neueren Begebenheiten verfalle noch von den erhebenden Momenten unberührt bleibe, welche dieselben für das vaterländische Herz in so reichem Maße besitzen. Dieses Ziel der nationalen Anregung soll freilich wie in der deutschen Geschichte überhaupt so namentlich in ihren neueren Abschnitten bestimmend einwirken; der Schüler wird hierdurch vor dem ungesunden Kosmopolitismus bewahrt werden, welcher unser Denken allzulange beherrscht hat, er wird mit Stolz und dankbarer Liebe dessen inne werden, was er seinen Fürsten und seinem Vaterlande verdankt, und aus dieser bewußten Anhänglichkeit wird sich ihm von selbst die Richtschnur seiner staatlichen Pflichten ergeben.

§ 139.

Dem Unterricht ist ein gedruckter Leitfaden zu Grunde zu legen, welcher die wichtigsten Thatsachen und Zahlen in übersichtlicher Anordnung enthält; hierauf soll er sich aber beschränken, denn sein Zweck ist nicht etwa den Unterrichtsstoff überhaupt zu bieten sondern einen sicheren Anhalt für die Widerholung zu gewähren. Deshalb wird kaum derselbe Leitfäden von Quarta bis Prima gebraucht werden können, da es z. B. wünschenswerth ist, daß er für die oberen Klassen bestimmte Einrichtungen und Gesetze genau bezeichne und für die letzteren zum Teil sogar die wörtliche und wörtlich zu erlernende Fassung liefere, wovon in den mittleren Klassen überhaupt noch nicht die Rede ist. Kann aber der Gebrauch zweier Leitfäden nicht vermieden werden, so müssen dieselben wenigstens im Plane und in der Anordnung übereinstimmen, wie viele sonstige Verschiedenheiten sich auch ergeben mögen. Ueber die nothwendige Hilfeleistung bei den Widerholungen geht aber wie gesagt der Zweck des Leitfadens nicht hinaus,

denn der Unterricht selbst muß durch den lebendigen Vortrag des Lehrers vollzogen werden. Lebendig soll dieser Vortrag zunächst in dem Sinne sein, daß er frei gehalten wird; der Lehrer darf sich also an sein Heft, was er freilich sorgfältig anzulegen und je nach seinen weiteren Studien zu ergänzen oder zu berichtigen hat, nicht sklavisch binden und noch weniger dasselbe vorlesen. Das Heft dient ihm vielmehr zu seiner eigenen Vorbereitung, welche bei der Schwierigkeit der Aufgabe kaum sorgfältig genug sein kann, und er mag es außerdem während des Unterrichts ab und zu benutzen, um die beabsichtigte Ordnung festzuhalten und seinem Gedächtnis in Einzelheiten zu Hilfe zu kommen; auch soll dasselbe ebenso wie sein Vortrag wesentlich nach demselben Plane wie der gedruckte Leitfaden angelegt sein. Uebrigens aber muß er sich des lebendigen Wortes um so mehr bedienen als er in jeder Stunde Gelegenheit erhält, den Vortrag nach dem wechselnden Bedürfnis der Klasse zu gestalten und umzuformen. Denn teils an dem beobachteten Grade der Aufmerksamkeit teils an den Antworten der Schüler auf seine eingestreuten Fragen wird er ermessen, welche Punkte einer nochmaligen und etwas anders gewendeten Behandlung, welche anderen eines verstärkten Nachdrucks bedürfen, wo der Zusammenhang klarer zu legen und die Verbindungsfäden zu verstärken, wo die Charakteristik zu schärfen und die Begriffe genauer zu sondern sind. Daß dies alles nur von dem Lehrer ausgeführt werden könne, welcher des Stoffs und des Worts vollkommen mächtig und zugleich der geistige Herrscher seiner Schüler ist, erhellt schon aus dem gesagten, und es ist deshalb mit Recht bemerkt worden, daß der Geschichtsvortrag zu den schwierigsten und angreifendsten Lehraufgaben gehöre; es erhellt aber zugleich, weshalb der Lehrer sich mit dem einmal ausgearbeiteten Hefte nicht begnügen dürfe sondern dasselbe und hiermit seinen Vortrag durch fortgehende Studien sachlich und auch im Tone des Unterrichts erneuen und erfrischen müsse. Denn in der Geschichte spiegelt sich mehr als in einem anderen Zweige der Wissenschaft der Fortschritt der Bildung und des geistigen Gesammtbewußtseins; was daher heute dem Bildungsbedürfnis der Jugend entspricht, kann in zehn Jahren nicht mehr als ausreichend gelten.

Der Geschichtsvortrag soll ferner alle diejenigen Forderungen erfüllen, welche wir für den Vortrag überhaupt festgestellt haben (§ 89); insbesondere soll er sich von jeder Schönrednerei fern halten und dagegen das klare Verständnis des Unterrichtsstoffs überall als obersten Zweck verfolgen. Da nun die Auffassungskraft der Schüler je nach den Bildungsstufen verschieden ist, so wird sich der Lehrer nicht nur in der Wahl des Stoffs sondern auch in der Art seines Vortrags dieser Verschiedenheit anschmiegen; wenn für die erwachseneren längere schwierigere und allgemeinere Entwicke-

lungen gestattet sind, so wird sich der Vortrag für die unteren Stufen schärfer gliedern und der concreten Anschauung unmittelbarer nachgehen müssen. Denn die klare Auffassung der Begebenheiten ist das eigentliche Unterrichtsziel und zwar eine Auffassung, bei welcher nicht nur der Verstand sondern auch die übrigen Geisteskräfte angemessen beteiligt sind; ist diese Auffassung, dieses sachliche und gemüthliche Verständnis der Thatsachen richtig vermittelt, so vollzieht sich die gedächtnismäßige Aneignung derselben mit leichter Mühe. Der Lehrer hat also in seinem Vortrage immer nur auszuwählen, was diesem Hauptzwecke dient; er hat nicht nur jede unnütze Anhäufung des Stoffes sondern auch jede äußere Verzierung zu meiden, da durch beides die Anschauung getrübt und die Auffassung erschwert wird. Er hat ferner nicht die nackten Thatsachen zu erzählen; hierin besteht weder die objective Wahrheit der Geschichte noch wird hiermit ihr geistiger, d. h. ihr bildender Gehalt entfaltet. Ebenso wenig darf er aber sein Urteil hervordrängen und an die Stelle des thatsächlichen Verlaufs setzen; nicht er, der Lehrer, sondern die Geschichte soll durch ihn, aber mittels ihres eigenen Gehalts wirken. Vielmehr wird er, wenn er selbst mit wahrhaftigem Sinne den inneren Zusammenhang und die sittliche Ordnung der Weltbegebenheiten richtig aufgefaßt hat, durch Entwickelung dieses Zusammenhanges auch seine Schüler zu der Ueberzeugung bringen, daß eine göttliche Ordnung die menschlichen Geschicke durchwaltet, und mit dieser Ueberzeugung wird er ihnen nicht nur geschichtliche Kenntnisse sondern über diese hinaus geschichtliche und sittliche Bildung zu festem Besitz übereignet haben.

Der Lehrer hat also diejenigen Gesichtspunkte, welche eine solche Auffassung der Geschichte ermöglichen, mit aufmerksamer Beobachtung auszuwählen und in seiner Erzählung klar hervortreten zu lassen: sie sollen mithin nicht eine äußere und halbwillkürliche Zuthat sein sondern sich aus der Darstellung selbst ergeben, welche sich von ungerechtfertigten Tendenzen um so freier erhalten wird, je mehr sie dem inneren Zusammenhange nachgeht. Dies mag nur an wenigen Beispielen erläutert werden. Nicht leicht wird ein Lehrer den Nachweis unterlassen, daß Athen und Rom, je weiter sie sich von den sittlichen Grundlagen ihres Staatswesens entfernten, um so mehr auch der staatlichen und geselligen Zerrüttung verfielen und daß bei aller scheinbaren Herrlichkeit ihre innere Auflösung und Ohnmacht dem Andringen anderer Mächte nicht zu widerstehen vermochte, welche trotz der äußeren Roheit doch eine größere sittliche Kraft bethätigten. Aber dasselbe Gesetz ist wenn auch in entgegengesetzter Anwendung bei den großen Völkerfluthen des Mittelalters zur Anschauung zu bringen; nicht nur die Hunnen vermochten ihre anfängliche Ueberschwemmung des deutschen Bodens nicht in dauernden Besitz desselben umzuwandeln sondern noch viel später staute

die mongolische Woge zurück, als sie auf Stämme von sittlicher und nationaler Kraft stieß und ebenso fand der Ungestüm der Türken dort sein Ziel, wo er mit dem Glaubensmuth der germanischen Völker zusammentraf. Es ist ferner eine auffällige Erscheinung, daß die Spanier trotz aller Schätze des eroberten Indiens verarmten; wenn aber der Vortrag des Lehrers darlegt, daß nicht das Gold sondern die Arbeit, nicht der Besitz an sich sondern seine gerechte Erwerbung und Verwerthung reich macht, so wird der Schüler leicht inne werden, weshalb Spanien trotz aller Ausbreitung in Armuth und Ohnmacht versinken mußte, während die Betriebsamkeit und das unablässige Anspannen der Kraft die Niederlande und England reich und mächtig machten.

So wird der Schüler durch Analogieen zum historischen Gesetze geführt, d. h. zum Gesetze der geschichtlichen Entwickelung, welches mit dem Sittengesetze soweit zusammenfällt, als es die physischen Bedingungen, d. h. die Beschaffenheit des Bodens und die ursprüngliche Beanlagung eines Volkes zulassen. Dies erreicht der Lehrer wie schon bemerkt durch die Aufdeckung des inneren Zusammenhanges in den Begebenheiten, durch die Zusammenstellung verwandter Erscheinungen, kurz durch die Einheit des Unterrichts in sich, und deshalb läßt sich diese höchste Aufgabe des geschichtlichen Schulunterrichts, welche mit der pragmatischen Lehrweise zusammenfällt und auf die philosophische Auffassung vorbereitet, erst auf der obersten Stufe vollziehen. Hiermit stimmt auch überein, daß für die zusammenfassenden und vergleichenden Widerholungen, bei denen derartige Combinationen erst mit voller Klarheit ausgeführt werden können, die Prima unserer Anstalten der eigentliche Ort ist. Nur soll sich der Lehrer bei solchen Vergleichungen, welche zur Auffassung des Gesetzes anleiten sollen, vor Oberflächlichkeit hüten; nur wer den geschichtlichen Dingen und ihrer nothwendigen Entwickelung ins Herz geschaut hat, ist im Stande das wahrhaft gleichartige unter einen Begriff zu sammeln und die mitwirkenden Bedingungen, welche bei der Freiheit des menschlichen Handelns so außerordentlich mannigfaltig und verschieden sind, klar abzusondern. Colonieen sind von vielen Völkern und unter anscheinend gleichen Umständen gegründet; weshalb dennoch nur die einen gediehen und eine fruchtbare Rückwirkung auf das Mutterland ausübten, während andere verkümmerten oder gar an dem Lebensmark der Stifter nagten, das wird sich erst aus der klaren Auffassung der anderweitigen Bedingungen, aus der sittlichen Absicht und Thatkraft der Gründer, aus der Beschaffenheit des neubesiedelten Landes, aus der inneren Einrichtung der Colonieen selbst ergeben und kann nicht obenhin nach abstracten Gesichtspunkten erkannt und beurteilt werden. Dasselbe gilt von kirchlichen Bewegungen und staatlichen Entwickelungen,

welche bei verwandtem Anlaß doch häufig einen entgegengesetzten Verlauf nahmen, nicht aus Zufall, für welchen in der Weltgeschichte kein Raum ist, sondern in strengem Zusammenhange aller mitwirkenden Ursachen.

Zu diesen Ursachen, welche der Vortrag des Lehrers klar und knapp auszusprechen hat, gehört auch wie schon mehrfach angedeutet die Lage und Beschaffenheit des Landes; der Lehrer hat also auch den geographischen Schauplatz der Begebenheiten in seinem Einflusse auf diese zu schildern und hiermit ergiebt sich in umgekehrter Weise wie früher die nothwendige Verbindung der Geographie mit der Geschichte (S. 186 f.). Wie in dem geographischen Unterricht nicht übergangen werden darf, welchen Einfluß die geschichtlichen Begebenheiten auf die Umgestaltung und Bebauung des Bodens geübt haben, so soll hier dargestellt werden, bis zu welchem Grade die Geschichte eines Volkes oder eines Landes durch die geographischen Bedingungen bestimmt wird. Die Geschicke einzelner griechischer Landschaften, der Verlauf des Samniterkrieges, die Kämpfe der spanischen Westgothen mit den Mauren lassen sich nicht allein aber doch zu einem wesentlichen Teile nur verstehen, wenn der Schüler zugleich eine klare Anschauung des betreffenden Bodens erhält; diese Beschreibung des Bodens ist aber nicht dem geschichtlichen Unterricht lose vorauszuschicken sondern in den Vortrag zu verweben, so daß der Schüler die geographischen Ursachen der Begebenheiten auch rechtzeitig und eben deshalb mit größerer Wirkung auffaßt. Auch hier widerholen sich ja die Erscheinungen: unterdrückte oder zurückgedrängte Völker ziehen sich in das Landesgebirge zurück und bewahren dort mit der ursprünglichen Sitte ihre Lebenskraft und die Möglichkeit späterer Rückeroberung; dieselben Flußthäler haben widerholt für Wanderung und Colonisation die Heerstraße der Völker abgeben, dieselben Wege den Handel und Verkehr in verschiedenen Perioden der Geschichte und zwischen verschiedenen Völkern vermitteln müssen, und Flachland wie Gebirge haben jedes in seiner Weise an verschiedenen Punkten der Erde gleichartig auf die Bewohner eingewirkt. Durch Beobachtung dieses Zusammenhanges wird die Geographie mit der Geschichte nicht äußerlich verknüpft sondern innerlich verwebt und nach beiden Richtungen gewinnt die Anschauung des Schülers an Klarheit und Einheit, mithin auch an Festigkeit, und widerum wird der Schüler durch solchen Vortrag für die Auffassung des geschichtlichen Gesetzes empfänglich.

Wenn der Lehrer auf diese Weise zunächst für sich und sodann mit weiser Auswahl auch für den Vortrag die Bedingungen und den Zusammenhang der Begebenheiten klar macht, so wird er zugleich vorsichtig in der Charakterschilderung der handelnden Personen verfahren. Auch in diesem Bezuge hat uns ja die fortschreitende Geschichtsforschung von manchem

Irrtum befreit, manche falsche Größe ihres Schimmers entkleidet, manches redliche Wirken in das rechte Licht gestellt. Bevor aber der Lehrer diesen neueren Auffassungen Einfluß auf seinen Vortrag verstattet, hat er ihre Berechtigung sorgfältig zu erwägen und namentlich soll er sich nicht zu rascher und maßloser Verurteilung derer hinreißen lassen, welche in den Augen ihrer Zeitgenossen und nach der bisherigen Ueberlieferung einen geachteten Platz in der Geschichte einnahmen. Es ist hier natürlich nicht die Rede von ungründlichem Gewäsche oder von der mehr oder minder bewußten Entstellung in Parteischriften, mit denen die Verfasser, unfähig oder unwillig für die Wahrheit, ihrer eigenen Eitelkeit oder Leidenschaft fröhnen, sondern von solchen Urteilen, welche durch das Ansehen ihrer Urheber eine rasche und doch vielleicht ungerechtfertigte Bedeutung erlangen könnten. Die Mit- und Nachwelt hat den makedonischen Alexander als einen der größten Geschichtshelden gefeiert und staunend sehen wir nicht nur auf seine reiche Begabung sondern auch auf die Schöpfungen seines kurzen Lebens, welche zwar nicht in einheitlichem Bestande verblieben aber durch Jahrhunderte den neueroberten Boden befruchteten und in die Entwickelung des Abendlandes hineinzogen. Wenn nun Niebuhr in seinen Vorlesungen über die sittliche Bedeutung dieses Mannes ein so abschätziges Urteil fällt, während er doch bald darauf eines Pyrrhus mit freundlicher Anerkennung, ja mit persönlicher Zuneigung gedenkt, so mag dieses Urteil den Lehrer zum Nachdenken auffordern, aber es darf ihn nicht sofort bestimmen, denjenigen vor den Schülern herabzusetzen, dessen Bild ihnen zu mannigfacher Anregung dienen kann. Und wenn anderswo das redliche und patriotische wenngleich nicht durchgängig klare Streben des Cicero soweit verurteilt wird, um ihm neben der politischen Einsicht zugleich die sittliche Bedeutung und selbst den Ruhm wahrer Beredsamkeit abzusprechen, so soll der Lehrer erwägen, wieviel dieser Mann in den Augen seiner Zeitgenossen, sogar seiner Feinde gegolten, welche Liebenswürdigkeit und Vaterlandstreue ihn geziert haben und zu wie reicher Beschäftigung er der Jugend unzweifelhaft vorgelegt werden muß. Die rasche Verurteilung mag den Schüler überhaupt skeptisch gegen sittliche Größe machen; ob sie aber ihn, der doch der Vorbilder so sehr bedürftig und zur Bewunderung so sehr geneigt ist, innerlich wahrhaft zu fördern vermag, das wird wol von jedem besorgten Lehrer einfach verneint werden.

Ist der Vortrag nach den vorstehenden Grundsätzen geordnet, so wird er die Tugend der Anschaulichkeit schon an sich besitzen; zur Verstärkung derselben dienen zwei Hilfsmittel, auf welche die neuere Methode mit Recht großes Gewicht legt. Das erste besteht in der Anwendung historischer Karten, die namentlich in dem Geschichtsunterricht der oberen Klassen nie-

mals fehlen sollten. Daß hiermit nicht die oben betonte Berücksichtigung des geographischen Elements in der Geschichte gemeint ist, bedarf wol keiner Bemerkung; es handelt sich vielmehr um ein äußeres Anschauungsmittel, durch welches der Lehrer seine Worte ergänzt und der Auffassung der Schüler zu Hilfe kommt. Hierzu dienen zunächst historische Wandkarten, welche den Schauplatz der Begebenheiten, die jeweilige Begrenzung der Länder und die wichtigsten Punkte der betreffenden Periode übersichtlich vor Augen führen. Außerdem sollte aber der Lehrer nach Vollendung größerer Abschnitte die vortrefflichen Kartenwerke von Kiepert für die alte Zeit und von Spruner für das Mittelalter und die neueren Perioden vorzeigen und erklären, auch die Anschaffung der besten historischen Schulatlanten von denselben und anderen Herausgebern für die Klassenbibliothek veranlassen. Demselben Zwecke dient es, wenn für die bedeutendsten Schlachten der neueren Zeit die Stellung der Heere mittels einfacher Zeichnung auf der Wandtafel veranschaulicht wird; die Schlachten bei Roßbach und Leuthen, bei Leipzig und Belle-Alliance können ebenso wie einige andere ohne einen solchen Plan gar nicht verstanden werden und doch sind sie bedeutend genug, um dem Schüler einige Einsicht in ihren Verlauf zu eröffnen. Das zweite Hilfsmittel für die Verstärkung der Anschaulichkeit bietet die sparsame Mitteilung einiger zweckmäßig gewählten Abschnitte aus den Quellenschriftstellern. Die Schüler in der ausgedehnten Weise an die Quellen zu führen, wie es Peter in dem oben angeführten Buche vorgeschlagen hat, davon wird man allerdings nach der gesammten Einrichtung unseres Gymnasialunterrichts und bei dem augenscheinlichen Zeitmangel wie bei dem Gewicht, welches der Vortrag des Lehrers beanspruchen darf, absehen müssen; allein der Gedanke, welcher diesen Vorschlägen zu Grunde liegt, ist an sich richtig und verdient wenn auch in sehr beschränkter Weise ausgeführt zu werden. So empfiehlt es sich denn, daß der Lehrer bei der griechischen Geschichte einige Abschnitte aus Herodot Thukydides und Platon (den Tod des Sokrates) vorlese, soweit dieselben nicht in die Schullectüre einbegriffen werden; für das Mittelalter bieten sich Stellen aus Gregor von Tours, Paulus Diakonus und anderen, für die spätere Zeit einzelne Originalberichte dar, welche in zeitgenössischen Schriftstellern enthalten sind. Die Auswahl muß dem kundigen Lehrer überlassen bleiben: Hauptaugenmerk sei, daß dieselben den Unterricht beleben aber nicht ersetzen sollen.

Wieweit der Schüler den Vortrag des Lehrers nachschreiben dürfe, hängt von seiner Individualität und auch von anderen Umständen ab. Gänzlich von schriftlicher Aufzeichnung abzusehen ist nicht rathsam; das Gedächtnis der Schüler ist nicht treu genug, um alles wissenswürdige sofort fest aufzunehmen und außerdem ist ein beschränktes Nachschreiben Sporn

und Fessel der Aufmerksamkeit. Die wörtliche Aufzeichnung und mehr noch das Ausarbeiten geschichtlicher Hefte ist dagegen unzulässig; die erstere unterbricht die lebendige Verbindung zwischen Lehrer und Schüler und das zweite ist zu zeitraubend.

Für die geschichtlichen Widerholungen gelten im wesentlichen die allgemeinen Regeln, welche für diese Unterrichtsform früher (§ 71 und 91) festgestellt sind; andere Gesichtspunkte ergeben sich aus der inneren Einrichtung des Geschichtsunterrichts von selbst. Auch hier sind namentlich in den oberen Klassen und bei den Gesamtwiderholungen die Schüler zu zusammenhängenden Darstellungen zu veranlassen, welche in mannigfachem Wechsel so zu ordnen sind, daß der Schüler das betreffende Gebiet nach seinen verschiedenen Seiten mit klarem Verständnis beherrschen lerne. Die rein chronologische Folge der Begebenheiten wird hierbei keineswegs vorwalten dürfen; die Zusammenstellung der römischen Gesetzgebung nach bestimmten Richtungen, die Ausbreitung der römischen Herrschaft nach der Reihenfolge der eroberten Provinzen, die Gruppierung der Thatsachen um die bestimmende Person, eine kurze Uebersicht über die Entwickelung der deutschen Reichsverfassung, Zusammenordnung der Schlachten, welche in einem bestimmten Landstrich geliefert sind, und vieles ähnliche der Art wird der Lehrer ohne Mühe auswählen, wenn er den Unterricht vorher in entsprechender Weise erteilt hat.

Für die Realschulen ist ein abweichendes Verfahren betreffs der Anordnung und inneren Verbindung des Stoffes nicht geboten; der letzteren gebührt vielleicht ebenso wie den vergleichenden Zusammenstellungen hier noch eine etwas größere Aufmerksamkeit. Rücksichtlich der Wahl des Stoffes ist aber schon früher ausgesprochen, daß die Realschulen entsprechend der Bevorzugung der neueren Sprachen auch der neueren Geschichte einen größeren Raum gönnen dürfen als die Gymnasien, wogegen die alte Geschichte auf ihnen um ebenso viel zurücktreten mag.

Kapitel 5.

Mathematik und Naturwissenschaften.

a. Mathematik.

§ 140.

Der mathematische Unterricht leidet noch immer unter dem Vorurteile, daß er eine eigentümliche Geistesbefähigung beanspruche; wer diese nicht besitze, und dies sei die Mehrzahl der Schüler, den sei es vergeblich und also eigentlich unrecht zur Mathematik zwingen zu wollen. Hieraus ergebe sich, daß man die für dieses Fach beanlagten Schüler und den Lehrer mit ihnen gewähren lassen möge, aber für die geistige Reife seien die Fortschritte in demselben nicht entscheidend und könnten deshalb bei Versetzungen und Abgangsprüfungen nur nebenbei in Betracht kommen. Wäre die Praemisse richtig, so würde sich wol noch viel mehr ergeben: die Mathematik müßte dann einfach aus unseren Lehrplänen gestrichen werden. Denn unsere Schulen sind auf die allgemeine und durchschnittlich gleiche Organisation des Geistes berechnet und nehmen deshalb auf, was zu dessen harmonischer Entwickelung nothwendig dient; sie können sich aber nicht mit dem befassen, was nur besonders begabten Naturen zu gute kommt. Nun ist aber jene Annahme durchaus falsch; sie entspringt teils einer unvollständigen und mangelhaft angelegten Beobachtung teils der oben (§ 10) gerügten Unkenntnis der Psychologie, über welche gar manche Lehrer noch so leichtfertig hinweggehen. Die Mathematik ist unbestritten eine Wissenschaft des Verstandes, womit die Hilfe, welche der mathematischen Erfindung gelegentlich durch die combinierende Phantasie geliehen wird, nicht geleugnet werden soll; aber sie folgt in ihrem Bau lediglich den strengen und reinen Denkgesetzen, worauf ja die Mathematiker besonders stolz zu sein pflegen. Sie kann also, soweit es sich um das Verständnis ihrer Sätze und ihres Zusammenhanges handelt, durch eine folgerechte Anwendung dieser Denkgesetze d. h. mittels der Abstraction und der Logik bewältigt werden, oder mit anderen Worten sie ist erlernbar für jeden, der zum klaren Denken vermocht werden kann. Hierzu gehört aber nicht mehr Verstand als zur Auffassung der grammatischen Gesetze oder so vieler anderen Begriffe, deren wir in den übrigen Schulwissenschaften nicht entrathen können, und wem dieses Maß des Verstandes abgeht, der taugt überhaupt nicht für den Unterricht in höheren Schulen.

Im Gegenteil läßt sich leicht einsehen, daß der Lehrer in der Mathematik seines Erfolges sicherer sein muß als in den übrigen Fächern, eben weil er dort fast ausschließlich mit der einen Geisteskraft zu thun hat, deren Gesetze bisher am klarsten ermittelt sind; der Sprach- und Geschichtsunterricht beanspruchen aber neben dem Verstande auch die Phantasie und das Gefühl, welche mannigfaltiger in sich, ungleicher verteilt und deshalb schwerer zu bilden und zu leiten sind. Daß außerdem die Mathematik keine Anforderungen an das Gedächtnis stelle, ist freilich nicht richtig und genau genommen auch unmöglich; das Gedenken ist nur, wie sich von selbst versteht, anderer Art und empfängt durch den ebenso strengen als klaren Zusammenhang des Inhalts eine wirksamere Unterstützung als anderswo. Mit anderen Worten das Behalten artet hier nicht so leicht in eine mechanische und äußere Verbindung aus und dies ist allerdings ein Vorteil, falls der Lehrer sonst richtig verfährt, d. h. falls er seine Schüler zur denkenden Auffassung jenes Zusammenhanges und zu einer dem entsprechenden Gedächtnisthätigkeit anzuregen versteht. Findet dies nicht Statt, was freilich ein Fehler des Unterrichts und deshalb abstellbar ist, so entbehrt der Schüler in der Mathematik jenes mechanische Behalten, welches wie unzulänglich auch an sich ihm doch in den übrigen Fächern gelegentlich einige Hilfe gewährt und auf welches der denkfaule sich am liebsten verläßt. Wie gesagt, diese mechanische Gedächtnisart ist auch in den sonstigen Schulwissenschaften von sehr untergeordnetem Werth, aber sie bietet eine gelegentliche Stütze und darf soweit benützt werden, als sie den inneren Bildungsgang nicht zu verdecken sondern zu fördern geeignet ist. Für die Mathematik fällt sie aber fort und so ergiebt sich freilich, daß diejenigen Schüler, welche die mathematischen Wahrheiten nicht denkend abzuleiten und zu verbinden gelernt haben, überhaupt in diesem Fache unwissend bleiben. Dies sind denn eben jene Köpfe, welchen eine oberflächliche Beobachtung die Fähigkeit für die Mathematik abspricht; in Wahrheit sind sie aber nur falsch behandelt oder haben es ihrerseits an Teilnahme und Anstrengung fehlen lassen. Denn die Faulheit der Schüler zeigt sich viel eher noch und viel allgemeiner in der Unlust zum Denken als in der Versäumnis äußerer Arbeit, weil jenes sie unmittelbar zur Um- und Ausbildung ihres geistigen Selbsts zwingt. Aber der geschickte und thatkräftige Lehrer besitzt viel mehr Macht jene Denkfaulheit zu überwinden als die äußere Nachlässigkeit, weil er hierzu nur des Unterrichts selbst und keiner sonstigen Hilfsmittel bedarf. Es folgt also widerum, daß der Unterrichtserfolg bei zweckmäßigem Verfahren in der Mathematik sicherer als in den übrigen Fächern und daß das Gerede von der Nothwendigkeit besonderer mathematischer Anlage nur ein Deckmantel für pädagogischen Unverstand oder für Misgriffe ist, welche

entweder durch den mathematischen Lehrer selbst oder durch sonstige fehlerhafte Einrichtungen verschuldet werden. Daß zu hervorstechenden Leistungen in der Mathematik eine besondere Beanlagung erfordert wird und daß sich mathematische Erfindungsgabe nicht häufig findet, ist freilich richtig; dies gilt aber ebenso von jeder anderen Wissenschaft und soll uns zur richtigen Abwägung unserer Ansprüche überhaupt bestimmen. Wir freuen uns, wenn einzelne unserer Schüler sich eine gewandte und schöne lateinische Darstellung aneignen; dies ist aber die Ausnahme und zufrieden müssen wir schon mit der Correctheit des Ausdrucks sein. Ebenso unbillig wäre es, wenn wir eine besondere Gewandtheit in der Lösung geometrischer Aufgaben von jedem Schüler fordern wollten, während wir uns mit einer klaren Auffassung des Schulpensums und einiger Fertigkeit in seiner Anwendung begnügen sollen.

Eine eigentümliche Befähigung für den mathematischen Unterricht wird also nicht erfordert; es ist aber ebenso wenig wahr, daß überall die Mehrzahl der Schüler nicht nur weniges sondern eigentlich überhaupt nichts in der Mathematik leiste. Es giebt genug Anstalten, an denen die meisten Schüler den Anforderungen der Mathematik sehr wol genügen, und der Ausfall in derselben ist hier nicht eben größer als in jedem anderen Fache. Will man dieses befriedigende Ergebnis dem Geschick der betreffenden Lehrer zuschreiben, was ja völlig richtig ist, so ist hiermit doch gar nichts besonderes gesagt; denn geschickt soll eben jeder Lehrer sein und man verurteilt mit jener Ausrede alle übrigen Lehrer der Mathematik nur um so strenger. Die Zahl der Anstalten, an welchen jene erfreulichen Unterrichtserfolge sich bemerken lassen, ist aber groß genug, um nicht als Ausnahme gelten zu dürfen; es kommt also nur darauf an die dort bewährte Methode auch auf die übrigen Schulen zu übertragen und umgekehrt die Misgriffe und Hindernisse an diesen abzustellen. Denn das ist freilich richtig, daß im allgemeinen Durchschnitt das Unterrichtsergebnis in der Mathematik sich ungünstiger als in mehreren anderen wiewol nicht in allen Fächern herausstellt, und vielleicht muß ebenso zugegeben werden, daß die mathematischen Kenntnisse in dem späteren Leben rascher und vollständiger schwinden als das sonstige Schulwissen. Hiermit wäre freilich immer noch vereinbar, daß die Mathematik als formales Bildungsmittel auf der Schule völlig ihre Schuldigkeit gethan haben könnte; es wäre aber immer auffällig, daß neben dieser allgemeinen Wirkung ihr Inhalt so wenig haftete. Wenn dem aber so ist und wenn doch andererseits die Mathematik in ihrer hohen formalen Ausbildung, in der Strenge und Uebersichtlichkeit ihres inneren Zusammenhanges und in der frühzeitigen Einwirkung auf die eigene Denkthätigkeit des Schülers Reizmittel besitzt, welche sich in den anderen Fächern

nicht in demselben Maße finden, so müssen eben die Hindernisse, welche einem allseitigen befriedigenden Unterrichtserfolge entgegenstehen, genau untersucht werden; aus ihrer Feststellung wird sich mit den Mitteln zur Abhilfe zugleich der Weg zur Verbesserung der Methode ergeben.

Zunächst ist das oben widerlegte Vorurteil selbst ein Hindernis; denn es verleitet manchen Lehrer seine Arbeit an den Schülern allzu früh einzustellen, weil dieselben ja doch für die Mathematik nicht befähigt seien. Hierzu mag eine tadelnswerthe Unlust sich mit den schwächeren Schülern zu beschäftigen oder auch eine hochmüthige Ueberschätzung der Mathematik mitwirken; genug jenes Vorurteil ist zuerst abzuthun und der Lehrer hat in der Mathematik wie in jedem anderen Fache die vollständige Lehrbarkeit seiner Wissenschaft vorauszusetzen. Er soll demnach auch hier auf die Förderung der ganzen Klasse bedacht sein und es ist ihm unbedingt untersagt sich ausschließlich oder auch nur vorwiegend den begabten Schülern zu widmen. Denn seine Aufgabe ist nicht, die Mathematik zu lehren sondern durch die Mathematik den Geist zu bilden, und gerade die gewissenhafte Fürsorge, welche er den überhaupt minder beanlagten zuwendet, giebt seiner Lehrweise Klarheit und Vielseitigkeit und befähigt ihn zugleich das mehrfach erwähnte Vorurteil durch den thatsächlichen Erfolg seines Unterrichts auch bei seinen Amtsgenossen zu zerstreuen. Denn so lange diese mit einigem Scheine des Rechts annehmen dürfen, daß nur wenigen Schülern die erforderliche mathematische Begabung zur Seite stehe, sind sie auch berechtigt bei den Versetzungen den Grad der mathemathischen Bildung außer Ansatz zu lassen, und durch diese Nichtachtung wird dann freilich dem Bemühen des mathematischen Lehrers geradezu entgegen gearbeitet.

Ein zweiter erschwerender Umstand liegt allerdings in der Mathematik selbst: sie wendet sich fast ausschließlich an den Verstand, sie erregt also den jugendlichen Geist in einseitiger Weise und findet nicht leicht eine solche Teilnahme wie diejenigen Unterrichtsgegenstände, welche den Geist in mehrseitige harmonische Bewegung setzen. Denn hier liegt eigentlich der Grund jener irrigen Meinung: nicht die Befähigung aber wol das Interesse für die Mathematik ist ungleich und aus dieser Ungleichheit entwickelt sich dann Mangel an Aufmerksamkeit und an Fleiß. Unüberwindlich ist indes auch dieses Hindernis nicht; es kommt eben darauf an, daß der Lehrer durch die Klarheit seines Unterrichts und, soviel es gehen will, durch die Hilfe der Anschauung die Schüler zur Teilnahme zwinge, und er hat hierbei an der formalen Durchsichtigkeit und Festigkeit seiner Wissenschaft eine mächtige Unterstützung. Denn der aufmerksame und fleißige Schüler ist in der Mathematik des Erfolges nicht nur vollkommen sicher sondern auch klar bewußt; mit diesem Bewußtsein seines Fortschritts wächst aber die Freude

an dem Gegenstande und somit auch die stetige Teilnahme für denselben. Jene einseitige Natur der Mathematik, welche übrigens auf der oberen Stufe durch die Anwendung auf die Physik und Geographie erheblich erweitert wird, könnte also nur dann eine wesentliche Hemmung verursachen, wenn der Mathematik ein ungebührlicher Raum in unseren Schulplänen verstattet würde; dies ist aber keineswegs der Fall.

Endlich wird der mathematische Unterricht mehr als andere Fächer durch die Fehler der Lehrmethode behindert; bei diesen tritt der Unterrichtsinhalt ergänzend und helfend hinzu und ein Dialog Platons, eine Tragödie des Sophokles verleugnet selbst bei ungeschickter Behandlung ihre Bildungskraft nicht. In der Mathematik decken sich aber ähnlich wie z. B. in der philosophischen Propädeutik Inhalt und Methode bei weitem mehr, so daß, was an dieser gesündigt wird, auch jenen sofort verdunkelt und zurückschiebt. Unter diesen Fehlern der Methode fallen aber neben der schon gerügten Vernachlässigung der schwächeren Schüler hauptsächlich zwei ins Gewicht: ein rein demonstratives Lehrverfahren und die Ueberspannung der Forderungen. Falls der Lehrer die Demonstration ungebührlich vorherrschen läßt, falls er also nicht auch abwechselnd oder vielleicht gar vorwiegend heuristisch zu Werke geht und falls er nicht die Beweisführung durch angemessene Aufgaben unterbricht und belebt, so begiebt er sich der Mitwirkung, welche der Unterricht durch die eigene Thätigkeit der Schüler erfährt; von dieser Anregung zur Selbstthätigkeit hängt aber aller Unterrichtserfolg ab. Und falls der Lehrer seine Forderungen überspannt, sei es daß er überhaupt das Ziel zu hoch steckt oder daß er zu rasch und namentlich sprungweise fortschreitet, so kann er vielleicht darauf rechnen besonders begabte Zöglinge zu ungewöhnlichen Leistungen zu befähigen, aber er verzichtet auf die Wirkung, welche sich für die Mehrzahl der Schüler aus dem klaren Zusammenhange des Unterrichts, aus der sorgfältigen Abwägung und der gleichmäßigen Anspannung der jugendlichen Kraft ergiebt. Hiermit steht in Verbindung, daß manche mathematische Lehrer, welche sich in ihrer eigenen Bildung allzu einseitig auf ihre Wissenschaft beschränkt haben, der Unterstützung entrathen, welche sie aus der Kenntnis verwandter Fächer gewinnen könnten, und deshalb die pädagogischen Mittel überhaupt nicht mit einiger Gewandtheit und in anregendem Wechsel in Wirksamkeit zu setzen vermögen. Hier kommt eben jene in § 72 und 73 empfohlene allgemeinere Bildung des Lehrers zur Geltung, welche von einer äußerlichen Breite der Studien und der hiermit drohenden Verflachung weit entfernt ist.

§ 141.

Dem mathematischen Unterricht geht in den unteren Klassen das Rechnen voraus; es ist von großer Wichtigkeit, daß dasselbe von einem sachverständigen nach rationeller Methode gelehrt und mindestens noch auf den mittleren Stufen durch häusliche Aufgaben geübt werde. Wird dieser Unterricht aber einem Lehrer anvertraut, welcher sich selbst erst aus irgend einem Leitfaden mühsam Raths erholen oder in Ermangelung mathematischer Bildung sich mit veralteten mechanischen Regeln begnügen muß, so können natürlich weder die kürzesten noch die geebnetsten Wege zum Ziele eingeschlagen werden; denn die Auswahl unter diesen und die Erfindung neuer Methoden steht nur demjenigen zu, welcher auch den Elementen der Wissenschaft aus dem allgemeinen Zusammenhange derselben Licht und Ordnung zuzuführen versteht. Wird aber die rationelle Regel nicht auch später an passenden Beispielen befestigt, so geht sie selbst und mit ihr eine Fertigkeit verloren, welche für die höheren mathematischen Rechnungsarten von großem Werthe ist und nebenbei auch in ihrer Bedeutung für das bürgerliche Leben nicht unterschätzt werden darf.*)

Der Lehrplan der Gymnasien umfaßt in der Regel den Unterricht in der Planimetrie, Arithmetik, Stereometrie und ebenen Trigonometrie. Man hat neuerdings mehrfach die beiden letztgenannten Fächer streichen wollen, teils um den Unterricht überhaupt zu vereinfachen, teils um die beiden übrigen Fächer besser ausbeuten zu können, hauptsächlich aber für den philologischen Unterricht mehr Zeit und Kraft zu gewinnen. Allein es ist schon früher (S. 181) erwiesen, daß von jenen vier Disciplinen keine fortfallen darf, wenn die Mathematik ihre eigentümliche Bildungskraft entfalten soll. Allerdings bietet selbst die Geometrie der Ebene Aufgaben, welche nach Schwierigkeit und Umfang sogar über den Gymnasialunterricht hinausgehen; allein die wahre Frucht, fortwirkendes Leben und inneren Zusammenhang gewinnt der mathematische Unterricht doch erst, wenn sich die Planimetrie an der Stereometrie erweitert und klärt und wenn durch die Trigonometrie die innere Verbindung und Verwandtschaft der continuirlichen und der discreten Größen anschaulich wird. Die Vereinfachung des Lehrplans besteht aber viel weniger in seiner äußeren Beschränkung als darin daß die einzelnen Lehrgegenstände auf einander und auf den zu bildenden Geist bezogen werden. Der vermeintliche Gewinn endlich, welchen die Philologie durch den Zuwachs einiger Lehrstunden er-

*) Vergl. den einsichtigen Aufsatz von Fahle aphoristische Bemerkungen über den Unterricht in der Mathematik in den neuen Jahrb. für Phil. und Paed. 1865 Bd. 2. S. 181—194.

halten würde, steht in keinem Verhältnis zu dem Schaden, welcher hierdurch der harmonischen Erziehung des jugendlichen Geistes zugefügt wird. Will man in dieser äußeren Weise den Kreis des mathematischen Unterrichts verengen, so zerstört man den Zusammenhang desselben und unterbindet hiermit einen guten Teil seiner Bildungswirkung; die Folgen würden sich aber selbst in dem philologischen Unterricht bemerklich machen, ganz abgesehen von dem Grundsatze daß auch die Philologie doch nicht um ihrer selbst sondern um der Jugendbildung willen ihre Stätte in unseren Gymnasien behauptet. Denn was man etwa erreichen könnte, das wäre ein reicherer Vorrath philologischen Wissens und eine größere Fertigkeit in seiner Anwendung; allein man übersieht hierbei, daß die Altertumswissenschaft selbst inzwischen ihre Gesichtspunkte und Ziele verändert und erweitert hat, daß sie über die Kenntnisse und die Fertigkeit hinaus einer geistigeren und zusammenhängenderen Auffassung des Altertums zustrebt und daß sie ihrer neueren Aufgabe auch auf unseren Schulen nur dann gerecht zu werden vermag, wenn der jugendliche Geist für dieselbe genügend vorbereitet wird. Dieser Vorbereitung und Ausbildung dient aber auch der mathematische Unterricht in seiner jetzigen Ausdehnung und wie sich von selbst versteht bei einer zweckmäßigen Einrichtung; denn gerade hierdurch soll auch er nicht nur mathematische Kenntnisse und Fertigkeiten überliefern sondern durch die gegenseitige Beziehung und Befruchtung der mathematischen Disciplinen die Jugend für eine einheitliche und innerlich verbundene Auffassung der geistigen Gebiete geschickt machen.

Eine andere Frage ist, ob nicht vielmehr der mathematische Unterricht über die jetzt üblichen Grenzen hinaus nach bestimmten Richtungen hin erweitert werden dürfe, natürlich unter entsprechender Beschränkung des jetzigen Lehrstoffs. Diese Frage muß insoweit bejaht werden als die neu hinzutretenden Richtungen geeignet sind nicht die Summe des Wissens sondern die mathematische Einsicht und Anschauung zu mehren und hierdurch eine einfachere lebendigere und eben deshalb festere Durchdringung des bisherigen Unterrichtsgebiets zu ermöglichen. Dieser Vorteil darf aber mit Sicherheit von der beschreibenden und der sogenannten neueren Geometrie erwartet werden, von denen jene allerdings einen größeren Werth für die Realschulen besitzt, diese aber auch in der Gymnasialprima mit der unzweifelhaften Wirkung gelehrt werden wird, die früher erworbenen geometrischen Anschauungen und Begriffe auf einfache Grundlagen zurückzuführen und durch innere Entwicklung und Verknüpfung zu beleben.*) Nicht

*) Ueber die Bedeutung der beschreibenden Geometrie vergl. Jacobi S. VII. der Vorrede zu der Vorschule der darstellenden Geometrie von Busch.

mit derselben Bestimmtheit läßt sich dies von den Elementen der sphärischen Trigonometrie und von den Kegelschnitten behaupten, wiewol gerade die Aufnahme der letzteren in den Gymnasiallehrplan neuerdings mehrfach und mit beherzigenswerthen Gründen vorgeschlagen ist. Ist aber der Lehrer im Stande die Grundanschauungen beider Gebiete mit der Stereometrie und der ebenen Trigonometrie in ungezwungene Verbindung zu setzen, so läßt sich nicht leugnen, daß hierdurch dem Schüler ohne Sprung und ohne besondere Anstrengung neue und fruchtbare Gebilde und Begriffe zugeführt werden, welche nicht nur für die Entwickelung seiner Anschauungskraft von unverkennbarer Bedeutung sind sondern sich auch für andere Unterrichtsgebiete z. B. für die mathematische Geographie nutzbar erweisen. Dieser Ausdehnung des mathematischen Unterrichts, welche doch nicht bloß eine äußerliche Erweiterung ist, muß dann allerdings eine Beschränkung auf anderen Gebieten entsprechen, welche auch für einzelne Teile der Arithmetik ganz unbedenklich zu sein scheint. Namentlich wird durch den Fortfall der Permutations-, Variations- und Combinationslehre, der Kettenbrüche und der arithmetischen Progressionen höherer Grade die allgemeine Unterrichtswirkung der Mathematik schwerlich beeinträchtigt werden, und andererseits lehrt die Beobachtung daß gerade diese Abschnitte bei den Schülern die mindeste Teilnahme zu finden pflegen.*) Für die Realschulen besitzt die Mathematik überhaupt eine größere Bedeutung; sie hat deshalb nicht nur die vorgenannten Gebiete sondern auch die analytische Geometrie der Ebene und des Raumes in ihren Unterrichtskreis zu ziehen und es offenbart sich hierbei deutlich, wie mit diesem Fortschritt und mit der Gewinnung allgemeinerer Gesichtspunkte auch die Kraft der Schüler wächst. Denn erfahrungsmäßig werden diese höheren und zum Teil abstracteren Aufgaben bei einigermaßen zweckmäßigem Unterricht von den Primanern der Realschule ohne große Anstrengung bewältigt.

§ 142.

Der Unterricht soll wie schon bemerkt nicht ausschließlich im Wege des demonstrierenden Vortrags sondern zu einem guten Teile heuristisch erteilt werden. Jenes ermüdet überall, insbesondere aber auf einem Gebiete, welches sich nur an eine Geistesform wendet und überdies fast durch-

*) Koppe der mathematische Lehrplan für das Gymnasium; Progr. v. Soest 1866 S. 10; Fahle a. a. O. S. 193. Zeit gewinnt man überdies durch den Gebrauch fünf- (statt sieben-) stelliger Logarithmentafeln und durch möglichste Beschränkung solcher Gleichungen, deren Ansatz unter einer räthselhaften Hülle verdeckt ist; Koppe S. 12 und Fahle S. 190.

gängig der Abstraction angehört. Der Schüler muß deshalb möglichst bald und möglichst oft von dem bloßen Empfangen zur eigenen Thätigkeit angeregt werden; dies geschieht eben durch das heuristische Verfahren, mittels dessen er zunächst zum Beobachten, zum Aussprechen seiner Beobachtung und dann zum Combinieren der einzelnen Wahrnehmungen angeleitet wird. Nicht daß ihm etwas bewiesen werde, wofür er vorerst gar kein Bedürfnis empfindet, sondern das ist die Hauptsache, daß er die Beweiselemente schon vor dem einzelnen Satze finde und sammele; sobald aus ihnen der Satz selbst hervorspringt, ist es eine leichte Aufgabe und bedarf eigentlich nur einer rückwärts gewandten Betrachtung, um nunmehr auch den Beweis in seiner Strenge festzustellen. Hierdurch wird die mathematische Wahrheit mit ihrem Beweise innerlichst verbunden, da sie ja vor dem Schüler entsteht und von ihm selbst beobachtet worden ist, und es verbindet sich hiermit ferner der Vorteil, daß der Schüler sich fortdauernd auf bekanntem Boden befindet, von welchem aus der Fortschritt ihm leicht und natürlich wird. So gestaltet sich die in formalem Bezuge heuristische Methode sachlich zur genetischen um, welche die concrete Anschauung zum abstracten Satz und weiter hinauf zum System entwickelt, ohne daß dem Schüler jene sichere Anschauung jemals entzogen noch etwa nachträglich und in äußerer Weise gleichsam zum Beispiele hinzugefügt wird.*) Es ist nicht gerade eine strenge Forderung aber doch eine bestimmte Anwendung der genetischen Methode, daß der geometrische Einleitungsunterricht nicht vom Punkte aus synthetisch zu den zusammengesetzteren Gebilden fortschreite sondern umgekehrt aus der Anschauung des Körpers die Elemente der Geometrie analytisch ableite, was wir aus allgemeinen didaktischen Gründen schon früher als das richtige erkannt haben.**) Ob es rathsam ist sich hierzu körperlicher Modelle oder stereometrischer Netze zu bedienen, mag zweifelhaft sein; vielleicht ist es am zweckmäßigsten erst das Modell vorzuzeigen und hiernach die Zeichnung oder eine netzartige Construction der Körperumrisse zu entwerfen.

Der Beweis selbst sei möglichst einfach und elegant, so daß die Corollarien sich aus demselben ohne besondere Zuthat ergeben; überhaupt soll der Lehrer die Beweise wie die Aufgaben soviel als möglich so einrichten,

---

*) Vergl hierüber die vortreffliche Auseinandersetzung von Erler in Schmids Encykl. II, 732, wo auch die meines Erachtens untergeordneten Bedenken gegen die genetische Methode erwähnt werden. Ueberdies handelt es sich nicht um den ausschließlichen Gebrauch einer sondern um die geschickte Combination aller sachlich bewährten Methoden. Eben daselbst S. 733 ist auch erörtert, was sich gegen die euklidische Anordnung des geometrischen Lehrstoffs vom Standpunkte des Unterrichts aus erinnern läßt.

**) Vergl. § 26 und Fischer in Schmids Encykl. II, 396.

daß aus dem zusammengesetzteren und concreteren Falle sich der einfachere und allgemeinere sachgemäß ableiten lasse; er gewinnt hierdurch zugleich die erforderlichen Anknüpfungen für diejenigen Stellen, an denen derselbe Satz in einem höheren Gebiete und in allgemeinerer Form widerkehrt. So baut sich vor dem Schüler das System in klarer Architektonik auf und er erlangt ein sicheres Bewußtsein darüber, daß und in welcher Weise die einzelnen Glieder dieses Baues zusammengehören. Sofern zu dem Beweise Hilfsconstructionen erfordert werden, hat der Lehrer diese nicht von vorn herein zu geben sondern je nach Bedürfnis vor den Schülern und mit ihrer Hilfe entstehen zu lassen;*) zur Schärfung und Befestigung der Anschauung dient es, daß der Beweis bei den Widerholungen gelegentlich aus dem Kopfe und ohne Figur geführt werde. Uebrigens wird sich der Lehrer hüten auch dasjenige in die Form eines Beweises einspannen zu wollen, dessen Wahrheit aus unmittelbarer Anschauung erhellt; hierher sind nicht nur die Axiome im strengsten Sinne sondern z. B. auch die Sätze von den Parallelen zu rechnen, welche zwar erklärt und in ihrer Bedeutung zergliedert sein wollen, eines strikten Beweises aber nicht bedürfen selbst wenn sie desselben fähig sein sollten. Wie durch das vorher geschilderte Verfahren der Schüler auf den unteren Stufen schon für die allgemeineren und reicheren Sätze der oberen Gebiete vorbereitet wird, so ist er oben zur Rückschau auf die durchlaufene Bahn und zur Verknüpfung der verwandten Erscheinungen aus den verschiedenen Abschnitten zu veranlassen (§ 66), ein Verfahren welches sich namentlich für größere Widerholungen empfiehlt. Bei besonders wichtigen Sätzen und Problemen soll den Schülern auch der Urheber derselben genannt werden; sie erhalten hierdurch eine Ahnung von der reichen Geschichte der Mathematik und die Kenntnis, daß dieselbe schon durch die Griechen zu hoher Ausbildung gediehen sei und ihre continuirliche Entwickelung gehabt habe, ist ganz geeignet ihre Teilnahme zu mehren. Soweit sich aus den höheren Teilen Anwendungen auf die Physik und die mathematische Geographie machen lassen, dürfen dieselben an geeignetem Orte nicht unterbleiben, wiewol sie keineswegs in besonderer Breite und Anzahl eingefügt werden sollen. Es bedarf endlich kaum der Bemerkung, daß der Lehrer überall auf Knappheit und Schärfe des sprachlichen Ausdrucks zu dringen hat nicht nur um der sprachlichen Bildung der Schüler willen sondern mehr noch, weil die Mathematik die Verschwommenheit und Unklarheit der Darstellung überhaupt nicht verträgt.

Soviel über das Lehrverfahren: an die Erweckung der selbstthätigen Teilnahme innerhalb der Klasse müssen sich natürlich auch häusliche Arbeiten knüpfen. Von einer fortlaufenden Ausarbeitung des Vortrags ist

*) Koppe a. a. O. S. 16.

abzusehen; dieselbe raubt zu viel Zeit und wird durch den Gebrauch eines zweckmäßigen Leitfadens überflüssig. Dagegen empfiehlt es sich einzelne Abschnitte schriftlich darstellen zu lassen, namentlich wo es sich um die Schärfe der Darstellung, um besonders schwierige Probleme und um die zusammenfassende Betrachtung verwandter Gesetze handelt. Auch darf es an Uebungsaufgaben von unten auf nicht fehlen; in welchem Umfange und wie häufig dieselben zu stellen sind, darüber hat der mathematische Lehrer sich soweit mit seinen Amtsgenossen zu benehmen, daß er nicht Ansprüche erhebt, welche sich mit der gesammten Ordnung des Unterrichts nicht vertragen. Hierbei hat er sich besonders davor zu hüten, daß die Aufgaben nicht ausgedehnte Rechnungen mit sich führen und daß sie nicht in allzu verwickelten Ansätzen auftreten. Mit der Länge der Rechnungen wird noch viel Unfug getrieben; durch die Größe der Zahlen, durch die Einschachtelung vieler verschiedenen Rechnungen in eine Aufgabe wird die Zeit und die Kraft der Schüler in ungebührlichem Maße und ohne entsprechenden Gewinn verzehrt. Auf diesen Uebelstand haben die Ordinarien und Directoren ihr fortwährendes Augenmerk zu richten und sich durch keine Einrede des Fachlehrers irre machen zu lassen; es handelt sich nicht um die Weite und die praktische Verwendbarkeit des mathematischen Wissens sondern um eine angemessene Geistesbildung mittels der Mathematik. Die Aufgaben haben zunächst den Zweck, das Wissen der Schüler in ein entsprechendes Können umzusetzen und die Schüler in einer klaren und sicheren Anwendung ihrer Kenntnisse zu üben; sie sollen aber auch so eingerichtet sein, daß bei ihrer Lösung sich das Bewußtsein von der Zusammengehörigkeit der einzelnen Sätze und der verschiedenen Abschnitte verstärke. Demnach wird der Lehrer gut thun die Aufgaben so zu formen, daß neben und aus dem vorliegenden Falle ein Zurückgehen auf seine allgemeinere Gestaltung möglich ist.*) In dieser Form ist die Aufgabe geeignet schwächere und befähigtere Schüler zugleich und doch in verschiedener Weise zu beschäftigen; von jenen fordert sie die Lösung des unmittelbar gegebenen Falles, von diesen weitere Anwendungen und Betrachtungen, welche eine Probe eignen erfolgreichen Nachdenkens liefern. Hierdurch wie durch eine angemessene Vorbereitung der Aufgabe in der Klasse wird der Lehrer auch am besten dem Abschreiben begegnen; bei dringendem Verdacht empfiehlt es sich außerdem den verdächtigen Schüler seine Lösung an der Wandtafel widerholen zu lassen. Daß die Schüler in ihrem Verkehr sich bei Lösung der mathematischen Aufgaben überhaupt behiflich sind, daß sie namentlich einander das Auffinden einer Construction mitteilen, läßt sich nicht verhindern und ist im Grunde ebenso natürlich als unschädlich. Ob der

*) Fahle a. a. O. S. 184.

Schüler vermocht hat die ihm gewordene Hilfe mit Verständnis zu benutzen, worauf es doch hauptsächlich ankommt, das wird sich aus dem Zusammenhange seiner Arbeit und nöthigenfalls durch die Frage des Lehrers ergeben; auf eine völlige Absperrung der Schüler unter einander soll er als auf eine unmögliche Sache nicht dringen und im allgemeinen dem Geiste der Wahrheit vertrauen, welchem das Lehrercollegium unter den Schülern Geltung verschaffen muß. In welcher Weise der Lehrer die häuslichen Arbeiten überwachen und durchsehen will, kann ihm überlassen bleiben; er braucht nicht alle, aber er muß jedesfalls einige seiner häuslichen Correctur unterwerfen.

---

b. Naturwissenschaften.

§ 143.

Bekanntlich ist bis in die neuesten Zeiten darüber gestritten, ob der Unterricht in den Naturwissenschaften für unsere Gymnasien erforderlich oder doch wünschenswerth sei, und man ist vielfach geneigt diese Frage wenigstens betreffs der Naturgeschichte zu verneinen, indem man sich auf die nothwendige Vereinfachung des Lehrplans, auf den Mangel an guten Fachlehrern, auf die unvermeidliche Unvollständigkeit dieses Unterrichts und auf ähnliches der Art beruft. Ist indes richtig, was oben § 27—29 über die Benutzung der Naturwissenschaft zur Bildung der Wahrnehmung und Vorstellung festgestellt wurde, so verliert diese Frage für uns ihre Bedeutung; wir sind hiernach berechtigt den pädagogischen Werth dieses Unterrichtsgegenstandes vorauszusetzen und dürfen uns deshalb auch einer Abwehr der übertriebenen Behauptungen entschlagen, welche von den entgegengesetzten Seiten über ihn laut geworden sind.*) Nur beiläufig mag bemerkt werden, daß die Gründe, welche man zur Vertheidigung der Naturwissenschaften von der Vortrefflichkeit der ihnen zu Grunde liegenden sogenannten exacten Methode hernimmt, nicht stichhaltig sind und teils Unklarheit über diesen Begriff teils Unkenntnis über die Methodik der

*) Der preußische Normalplan vom 7. Jan. 1856 ordnet allerdings den naturgeschichtlichen Unterricht nur für diejenigen Gymnasien an, welche eine völlig geeignete Lehrkraft besitzen. Diese Bedingung ist indes für jeden Lehrgegenstand unerläßlich, und wenn es an solchen Lehrern für unser Fach fehlt, so ist es eben Aufgabe der Behörden dieselben zu schaffen, worauf auch das Prüfungsreglement vom 12. Decbr. 1866 hinwirkt.

anderen Wissenschaften verräth. Exact ist jede Methode, welche sicheres Wissen schafft, und wenn man diese Exactheit der Logik und der Mathematik in eminentem Sinne wenn auch natürlich unter Beschränkung auf ihr besonderes Forschungsgebiet zusprechen kann, so dürfen doch die Naturwissenschaften sich derselben mit nicht größerem Rechte rühmen als die übrigen. Denn bei diesen wie bei jenen wendet man die erprobten Erkenntnisformen, den logischen Schluß, die Beobachtung und die Induction sowie die Anschauung in ihren verschiedenen Arten an. Es ist aber keineswegs eine Eigentümlichkeit irgend einer Wissenschaft sondern nur ihrer jeweiligen Lehrer und Anhänger, wenn bei ihr die Beobachtung und die Induction vorsichtiger und vollständiger angewandt wird als anderswo. Denn darauf eben kommt es an, daß die Beobachtung genau und die Induction vollständig sei; soweit beides möglich ist, findet es bei den Naturwissenschaften nicht mehr Statt als auf den sprachlichen Gebieten, auf denen ja auch erst die Thatsachen festgestellt werden müssen, bevor die Aufdeckung des Gesetzes erfolgen kann. Und auf beiden Seiten fehlt es weder an der Ermittelung neuer Thatsachen, welche die früheren Beobachtungen berichtigen, noch an neuen Hypothesen, welche zur Erklärung dieser Thatsachen nothwendig erscheinen und weit entfernt willkürliche Einfälle zu sein eben durch den Fortschritt des positiven Wissens bedingt werden. Daß freilich außerdem die einzelnen Wissenschaften noch ihre besonderen Methoden haben, welche sich nicht beliebig auf ein anderes Gebiet übertragen lassen, ist schon oben bemerkt (§ 68 und 86); dies hat aber mit der Exactheit der Forschung nichts zu thun.

Genug, wir nehmen nach dem Gange unserer Untersuchung die Naturwissenschaften als einen nothwendigen Bestandteil in unseren Lehrplan auf und wir erkennen den Unterricht in ihnen als heilsam an, sofern er sich in den ihm bisher angewiesenen Grenzen hält. Hierbei erachten wir nur die eine Abänderung als erforderlich, daß in der Gymnasialsecunda die Physik nicht während des ganzen zweijährigen Cursus in einer wöchentlichen Stunde, sondern wo die Secunda getrennt ist, in der oberen Abteilung in zwei Stunden wöchentlich, wo sie aber ungetrennt ist, während eines Jahres in zwei Stunden gelehrt werde, während des anderen Jahres aber ausfalle. Ueber die Nothwendigkeit eines ausgedehnteren naturwissenschaftlichen Unterrichts in den Realschulen besteht kein Zweifel: abgesehen von der Rücksicht auf den künftigen Lebensberuf vieler Zöglinge muß hier die spärlichere Induction des sprachlichen Unterrichts durch eine desto reichlichere in den Naturwissenschaften ersetzt werden.

Aber eine andere Frage ist, welchem besonderen Bildungszwecke die Naturwissenschaften auf den höheren Schulen dienen sollen, und diese kann

hier nicht umgangen werden, weil von ihrer Beantwortung das Unterrichtsverfahren abhängt. Um es kurz und in Anknüpfung an unsere früheren Betrachtungen zusammenzufassen, so soll der naturwissenschaftliche Unterricht einerseits das Wahrnehmungs- und Vorstellungsvermögen ausbilden und andererseits eine fruchtbare und bleibende Anschauung von dem Reichtum und der Gesetzmäßigkeit der Natur nicht nur in ihren äußeren Gestalten sondern auch in ihren inneren Vorgängen geben; über jene belehrt die Naturgeschichte, über diese die Physik und Chemie. Alles dieses ist um so wichtiger, als der übrige Unterricht sich insgesammt oder doch fast ausschließlich auf die Producte des Geistes, dieser aber allein auf die sinnlich wahrnehmbare Körperwelt richtet. Ein abgeleiteter wiewol an sich unverächtlicher Zweck ist, daß dem Schüler in dem naturgeschichtlichen Unterricht und aus dem Zusammenhang der einzelnen Entdeckungen klar werde, wie weit es ein stetiger und wolgeleiteter Fleiß zu bringen vermöge. Dies ist hier leichter als bei den Geisteswissenschaften, weil die Ergebnisse der letzteren dem Schüler in der Regel schon fertig und in der Form des Gesetzes entgegentreten, während er in den Naturwissenschaften die Thatsache und ihre Erklärung unmittelbar neben einander sieht und die letztere gleichsam von neuem zu entdecken veranlaßt wird. Der weise Lehrer wird es schon zu veranstalten wissen, daß diese Betrachtung dem Schüler nur den Werth des Fleißes vergegenwärtige und er wird die hochmüthige Ueberschätzung der Naturwissenschaften wie des menschlichen Wissens überhaupt, welche sich ja leider bei so manchem ihrer Anhänger findet, durch den einfachen Hinweis auf den Abstand abwehren, welcher sich selbst zwischen den höchsten Ergebnissen der Wissenschaft und den letzten Gründen alles natürlichen Lebens findet.

Jener Hauptzweck, die Bildung der Wahrnehmung und die Anschauung des Naturgesetzes führt nun dahin, von dem naturwissenschaftlichen Unterricht die encyklopädische Uebersicht und die Vollständigkeit des Systems, soweit eine solche überhaupt möglich wäre, fern zu halten.*) Auf diesem Wege könnten nur die Gesetze ohne die Thatsache, also das allgemeine ohne und vor dem concreten gegeben werden, wodurch weder das Gesetz klar und lebendig noch die Wahrnehmung geübt werden würde. Wir haben vielmehr überall das umgekehrte Verfahren als das richtige erkannt und werden demselben hier um so mehr treu bleiben müssen. Es entspricht also jenem Zwecke wie unseren allgemeinen Bildungsgrundsätzen, daß der Schüler ohne Rücksicht auf systematische Vollständigkeit zur Betrachtung der einzelnen Thatsachen und Erscheinungen und zwar derjenigen unter

*) Waitz, Pädag. S. 432.

ihnen angeleitet werde, welche nach ihrer Einfachheit am leichtesten begriffen werden, nach ihrem Vorkommen, ihrem Umfange und ihrer Wirkungssphäre die bedeutendsten sind und sich soweit als möglich zu dem übrigen Unterricht in Beziehung setzen lassen. Diese Beziehung darf natürlich nicht peinlich gesucht oder in alle Einzelheiten verfolgt werden; es handelt sich um die allgemeine Verbindung oder Verwandtschaft, wie sich dies aus der Betrachtung der einzelnen Fächer ergeben wird. Der Lehrer hat also aus den einzelnen Zweigen seiner Wissenschaft *Gruppen* auszuwählen, welche die bezeichnendsten Individuen Thatsachen und Erscheinungen in sich fassen und welche einerseits reich genug sind um die Gesetze zur Anschauung zu bringen und die Grundlagen der allgemeinen Bildung zu geben, andererseits aber vermöge ihres abgeschlossenen Umfangs und des in sich verwandten und verbundenen Inhalts der Beobachtung und Erklärung Zusammenhang Klarheit und Uebersichtlichkeit verleihen.

§ 144.

Wenden wir uns zuerst zu den beschreibenden Naturwissenschaften, so fällt an den Gymnasien die Botanik und Zoologie den beiden unteren Klassen, die Mineralogie aber der Tertia anheim, weil die ersteren durchaus keine Vorkenntnisse erfordern, die letztere aber stereometrische und geometrische Anschauungen eben sowol voraussetzt als unmittelbar fördert. Soweit es die Zeit gestattet, darf indes in der Tertia auch durch Gruppierung und Verbindung der früher beobachteten Familien eine systematische Uebersicht über das Pflanzen- und Thierreich geboten werden. Dieselbe Anordnung gilt im wesentlichen auch für die Realschulen, nur daß hier der Unterricht in der Quarta eine reichlichere Ergänzung der früheren Beobachtungen und in der Secunda eine Berücksichtigung der Anatomie und Physiologie der Pflanzen und Thiere gestattet, während sich das Gymnasium im ganzen auf ihre Morphologie zu beschränken hat. Selbstverständlich wird die Zoologie in den Winter, die Botanik in das Sommerhalbjahr fallen, weil der Unterricht in der letzten die Anschauung der lebendigen Pflanzen nicht entbehren kann.*)

In der *Botanik* hat sich der Unterricht wesentlich in der monographischen Beschreibung wichtiger Individuen und ihrer Familien zu bewegen; über die Wahl der Pflanzen entscheidet teils ihr häufiges Vorkommen in der Umgegend des Schulortes teils ihre leichte Bestimmbarkeit, daneben

*) Ueber den Lehrplan für die Naturwissenschaften an Realschulen vergl. das Programm von Lippstadt, 1865.

auch die Zeit ihrer Blüthe, da es nothwendig ist blühende Exemplare vor Augen zu haben.*) Der Unterricht geht also von der einzelnen Pflanze aus, von welcher wo möglich so viele lebendige Exemplare herbeigeschafft werden müssen, daß sämmtlichen Schülern während der Stunde die unmittelbare Anschauung und Beobachtung möglich ist. Zur Gewinnung dieser Exemplare hat der Lehrer die Sammlerthätigkeit der Schüler in Anspruch zu nehmen, auch so weit als angänglich bei gemeinschaftlichen Spaziergängen und naturwissenschaftlichen Excursionen selbst zu leiten. Das Schulherbarium, welches die Pflanzen in getrocknetem Zustande enthält, darf nur zur Aushilfe dienen, namentlich wo die einheimischen und häufigen Arten mit fremden oder seltneren verglichen und hierdurch zu einer Familie zusammengefaßt werden sollen. Der Lehrer darf weder allein beschreiben noch die Schüler allein beschreiben lassen, sein Unterricht wird vielmehr eine zweckmäßige Zusammensetzung aus beidem sein müssen, so daß der Schüler überall zur thätigen Wahrnehmung angeregt wird. Jedesfalls hat er aber nach der Betrachtung jeder Pflanze ihre Beschreibung durch einen Schüler widerholen zu lassen und hierbei auf genaue Bezeichnung, klaren Ausdruck und eine gute Reihenfolge in der Angabe der einzelnen Merkmale zu halten. Die wichtigsten Pflanzenorgane sind durch Zeichnung an der Wandtafel zu verdeutlichen; überhaupt kann der Zeichenunterricht für die Botanik dadurch fruchtbar gemacht werden, daß einzelne Pflanzen von charakteristischen Formen auf den Vorlegeblättern oder besser noch auf größeren Wandbildern enthalten sind, welche von der ganzen Klasse nachgezeichnet werden. Den Abbildungen einzelner Pflanzen und namentlich Bäume darf später ihre landschaftliche Zusammenstellung wenigstens in bestimmten Gruppen folgen; vor der Nachzeichnung hat der Lehrer im Anschluß an den botanischen Unterricht auf die allgemeine Gestalt der Pflanze, auf die symmetrische Anordnung ihrer Glieder und dergleichen hinzuweisen. Nachdem der Schüler in jener Beobachtung mehrfach geübt ist, ist der Versuch zulässig ihn nach Anleitung eines guten Buches**) die gefundenen Pflanzen selbst bestimmen zu lassen und dieses Verfahren muß im Fortschritt des Unterrichts eine verstärkte Anwendung erhalten. Wie weit es möglich ist, die Schüler selbst durch Induction den Weg von den Individuen zur Art, von der Art zur Gattung finden zu lassen, ist nicht allgemein festzustellen; der allgemeine Grundsatz, daß der Unterricht des Lehrers auf möglichste Anregung der eigenen Schülerthätigkeit gerichtet sein müsse, gilt auch hier. Hierbei kommt freilich in Frage, welches System

*) Vergl. Kirschbaum in Schmids Encykl. V. S. 107.

**) Z. B. von Postel der Führer in die Pflanzenwelt, Langensalza 1863.

der Lehrer seinem Unterricht zu Grunde legen soll, ob das künstliche oder das natürliche. Im ganzen wird es sich indes empfehlen, von dem Linnéschen System auszugehen und an den Gymnasien sich überhaupt auf dasselbe zu beschränken, in der Secunda der Realschulen aber die Schüler, nachdem sie eine reichliche Anschauung der Pflanzen und ihrer Organe gewonnen haben, auch in das natürliche System einzuführen. Daß der Lehrer aber überhaupt seinem Unterricht von vorn herein ein System zu Grunde legen müsse, ist selbstverständlich; wie sollten sonst die einzelnen Anschauungen der Schüler geordnet und unter einigende Gesichtspunkte gesammelt werden können? Es bedarf wol kaum der Bemerkung, daß diese Anwendung einer systematischen Ordnung mit der früher zurückgewiesenen Vollständigkeit des Systems nichts zu thun hat. Es ist schon oben darauf aufmerksam gemacht, daß der Lehrer den Sammlertrieb der Knaben für den naturwissenschaftlichen Unterricht benutzen solle; dies gilt indes nicht bloß für die nächsten Bedürfnisse des Schulunterrichts, sondern die Schüler, mindestens diejenigen der mittleren Realklassen, sollten zur Anlegung selbständiger Herbarien vermocht werden, wie um dies voraus zu nehmen ihnen auch eigene entomologische Sammlungen zu empfehlen sind, zu denen sie ja ohnehin selbst sehr neigen. Nur beiläufig mag auf den Werth hingewiesen werden, welchen die zur Anlage solcher Sammlungen erforderlichen Excursionen für die Gesundheit der Schüler, für die Uebung ihrer Sinne und für eine unbefangene und liebevolle Anschauung der Natur im Gegensatz zu überschwänglicher und krankhafter Naturschwärmerei haben.

Für die Zoologie ist in den unteren Klassen beider Anstalten eine ähnliche Behandlung geboten; doch wird die Reihenfolge der zu beschreibenden Individuen im allgemeinen nicht durch deren Vorhandensein in der Heimath, was für die Volksschulen allerdings von entscheidendem Gewicht ist, sondern durch die Ordnung des Systems bestimmt. Der Lehrer hat also mit den Wirbelthieren und unter ihnen mit den Säugethieren zu beginnen, dies nicht etwa dem System zu Liebe sondern weil die Schüler an den Individuen dieser Gattung ohne Mühe alle wesentlichen Merkmale selbst wahrnehmen können. Vielleicht ist es gerathen den Unterricht in der Sexta auf die Wirbelthiere zu beschränken, die Glieder- und Bauchthiere aber in der Quinta zu behandeln. Bei dieser Folge verbleibt aber dem Lehrer vollkommen die Freiheit der Wahl zwischen den einzelnen Arten und Unterarten; nicht auf die Masse der beschriebenen Arten sondern auf die Genauigkeit der Beschreibung und auf die Bedeutung der beschriebenen Thiere im Haushalt der Natur kommt es an. Die Stelle der lebenden Exemplare müssen die ausgestopften oder sonst in den Sammlungen der Schule

aufbewahrten, hauptsächlich aber die Abbildungen ersetzen; bei den Beschreibungen ist ähnlich wie in der Botanik zu verfahren, doch kann der Lehrer schon der Klassification halber nicht vermeiden auf die wichtigsten inneren Organe selbst in den unteren Klassen einzugehen. Natürlich darf es in der Sexta zur Belebung des Unterrichts an eingestreuten Erzählungen nicht fehlen; indes ist nie zu vergessen, daß nicht diese sondern die Wahrnehmung und Beschreibung die Hauptsache sind. In der Tertia und Secunda der Realschulen sind nicht nur die früheren Wahrnehmungen zum System zusammenzuschließen sondern namentlich in der letzteren Klasse wie schon bemerkt die Anatomie und Physiologie der Thiere und Pflanzen eingehender zu behandeln. Weder für die Botanik noch für die Zoologie bedarf es in den unteren Klassen irgend einer häuslichen Arbeit; es empfiehlt sich allerdings einige Zeichnungen von Thieren und Pflanzen durch die Schüler sei es nach dem lebendigen Exemplare oder nach einem Vorlegeblatte sauber ausführen zu lassen, jedoch ist es besser zu solcher Arbeit nur im allgemeinen anzuregen ohne sie bestimmt zu fordern. In den mittleren und oberen Klassen darf es aber an genauer Widerholung nicht fehlen, für welche ein Lehrbuch zu Grunde zu legen ist. Aus unseren Betrachtungen über den geographischen Unterricht hat sich schon ergeben, wie mit demselben die Naturgeschichte zu beiderseitiger Belebung und Ergänzung verbunden werden soll.

Die Mineralogie tritt wie oben bemerkt wegen ihres Zusammenhanges mit der Geometrie, dann aber auch wegen der schwereren Bestimmbarkeit der Mineralien erst in der Tertia auf; es ist aber um ihres reichen Bildungsstoffs willen sehr wünschenswerth, daß sie hier niemals übergangen werde. Von den Hauptkriterien zur Unterscheidung der Mineralien, der Krystallform, der chemischen Zusammensetzung und dem specifischen Gewicht ist also das erste hauptsächlich anzuwenden sowol um des erwähnten Grundes als um der aus demselben stammenden größeren Anschaulichkeit willen. Dem specifischen Gewicht geht diese Anschaulichkeit ab; die chemische Beschaffenheit gewinnt aber ihre Bedeutung erst, wenn der Schüler in die Chemie eingeführt ist, also in der Prima der Realschulen. Von den übrigen Bestimmungsgründen sind Bruch, Farbe, Glanz u. dergl. nicht an sich aber für den Schulunterricht von untergeordnetem Gewicht, wovon etwa nur die Härte auszunehmen ist; die physikalischen Eigenschaften würden aber auch erst dann zur Geltung gebracht werden können, wenn der Schüler physikalischen Unterricht erhalten hat. So ist denn auf alle übrigen Merkmale nur gelegentlich und je nach dem Maße ihres augenfälligen Hervortretens Rücksicht zu nehmen, die Krystallform aber dem Unterricht zum Grunde zu legen. Auch hier wird der Lehrer von der unmittelbaren An-

schauung des Objects ausgehen, d. h. er wird irgend ein schön auskrystallisirtes Mineral vorzeigen, seine Grundform erklären und sodann an einem Modell des gleichen Systems zur Anschauung der allgemeinen Krystallformen überleiten. Hierauf darf er indes vor weiterer Betrachtung einzelner Individuen die Formen und Unterschiede der vier großen Systeme teils durch Zeichnung teils durch Vorzeigen der Modelle klar machen, um für den ferneren Unterricht einen geordneten und auch für die Schüler deutlichen Weg zu gewinnen. Hierneben soll eine andere Anschauungsübung nicht unterlassen werden, weil von ihr das Verständnis und gewissermaßen die Ueberzeugung des Schülers in hohem Grade abhängt. Der Lehrer hat nämlich vor den Augen seiner Zöglinge einzelne Krystalle (z. B. Kalkspath) zu zerschlagen und andere (z. B. Kochsalz oder Schwefel) entstehen zu lassen, um zunächst zu zeigen, daß die so regelmäßige und anscheinend künstliche Form wirklich ein Gebilde der Natur ist, und dann daß dieselbe Grundform das ganze Mineral wie jeden Teil desselben beherrsche. Ueber die fernere Reihenfolge der zu beschreibenden Minerale dürfte ihre Verbreitung in der Umgegend des Schulortes entscheiden, doch werden auch einige der wichtigsten Edelsteine und Metalle vorgezeigt werden müssen. Den Beschluß können angemessene Bruchstücke der gewöhnlichsten Gebirgsarten machen; namentlich wird man dieselben in den oberen Realklassen nicht übergehen dürfen, um von hier aus dem Schüler einen Einblick in die Geologie zu eröffnen. Dem Unterricht ist eine zweckmäßig angelegte und nicht zu ärmliche Mineraliensammlung unentbehrlich; daneben sind die Schüler zum eignen Sammeln auf den Excursionen anzuregen. Vor allem haben sie aber selbst die Krystallmodelle aus Pappe zu bilden, auch die hierzu erforderlichen Netze zu zeichnen; diese eigene Beteiligung ist für die Klarheit und Sicherheit der Anschauung von dem größten Belang und vermittelt außerdem den Zusammenhang dieses Unterrichtsfaches mit der Geometrie. Denn auf die Schärfe der Wahrnehmung und auf Uebung in der Beobachtung kommt es in dem naturgeschichtlichen Unterricht vor allem an; wenn derselbe durch eine unklare Breite der Darstellung oder durch eine verkehrte Sucht nach Vollständigkeit nur zu verwaschenen Vorstellungen führt, so sollte er lieber ganz fortfallen.

§ 145.

Von den analytischen Naturwissenschaften pflegt die Chemie den Realschulen vorbehalten zu werden, während die Physik beiden Anstalten zukommt. Auch hier gilt wie bei der Naturgeschichte, daß der Lehrer nicht vortragen sondern unterrichten, also von vorn herein den Schüler zum

Mitarbeiten erwecken soll; auch hier wie dort soll der Unterricht von der sinnlichen Wahrnehmung anheben und durch Verallgemeinerung der Beobachtung zum Gesetz führen. Die wahrzunehmende Thatsache ist hier aber noch nicht vorhanden, sondern sie soll vor den Augen der Schüler erzeugt werden; d. h. der Unterricht muß in der Physik mit dem Experiment beginnen und dies gilt später ebenso von der Chemie. Das Experiment ist aber nicht Zweck sondern nur Mittel des Unterrichts; es muß also einfach sein und nur diejenige Erscheinung hervortreten lassen, auf deren Beobachtung es ankommt, diese aber mit möglichster Schärfe und Klarheit, so daß der Unterschied wie der Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung völlig einleuchtet.*) Große und kostbare Apparate sind also abgesehen von den größeren Kosten ihrer Anschaffung auch deshalb im Schulunterricht nicht anzuwenden, weil sie leicht die Aufmerksamkeit der Schüler von der Hauptsache ablenken und zum Teil durch ihre künstlichere Einrichtung das Verständnis des Vorgangs erschweren. Ueberdies sollten namentlich anfangs die Experimente so viel als möglich in der Art eingerichtet werden, daß sie oder ihnen ähnliche von dem Schüler zu Hause widerholt werden können, wofür es freilich an einiger Anleitung des Lehrers nicht fehlen darf.**) Daß dasselbe Experiment vielfach widerholt oder derselbe Vorgang durch verschiedenartige Experimente veranschaulicht werde, ist nicht nöthig und schon wegen des Zeitaufwandes zu widerrathen; vielmehr geht der Lehrer, nachdem die Erscheinung mit genügender Klarheit aufgefaßt ist, zum Aussprechen des Gesetzes über. Denn dasselbe erst aus einer Reihe von Erscheinungen durch Induction abzuleiten entspricht zwar zu einem Teile der wissenschaftlichen Methode; für die Schule genügt die eine Thatsache, welcher sich dann die gleichartigen Vorgänge als Beispiele oder als besondere Anwendungen des Gesetzes anschließen. Das inductive Erkennen des Schülers wird auf diese Weise doch hinlänglich geübt; das Gesetz spricht aber für ihn frühzeitig und mit einer Schärfe, welche die Naturgeschichte nicht zu bieten vermag, den Begriff der in der Natur waltenden Nothwendigkeit aus. Diese Nothwendigkeit soll eben der Schüler selbst sehen, hierin liegt das allgemein bildende für ihn, und darum ist er zum Gesetz zu führen, sobald er den Vorgang klar angeschaut hat. Ein weiteres ist nun freilich die mathematische Begründung oder Entwickelung des Gesetzes; diese kann erst auf der obersten Unterrichtsstufe und auch dort nur so weit gegeben werden, als sie mittels der Elementarmathematik

*) Vergl. was oben S. 261 über Einfachheit des Unterrichtsstoffes bemerkt ist.

**) In ausgedehnterer Weise gewährt diese Anleitung Frick die physikalische Technik (Braunschweig 1864), ein vortreffliches Hilfsmittel zur Belebung der eignen Schülerthätigkeit. Vergl. Erler in Schmids Encykl. V, 147.

möglich ist. Innerhalb dieser ist sie aber unentbehrlich, denn Erscheinung, Gesetz und Beweis gehören innerlich zusammen und sind deshalb auch im Schulunterricht zu verbinden, falls die beabsichtigte Bildungswirkung erreicht werden soll. Demnach werden diejenigen Zweige der Physik, welche eine mathematische Beweisführung für die Schule besonders gestatten, nach der Prima zu verlegen, die übrigen unter vorwiegender Anwendung der Empirie vorher zu erörtern sein. Wenn deshalb in der Realtertia die allgemeinen Eigenschaften und Aggregatsformen der Körper und in der Realsecunda neben den einfachsten Erscheinungen der Mechanik die Lehre von der Wärme, dem Magnetismus und der Elektricität zu behandeln sind, so wird alles dieses, aber freilich in geringerem Umfange in der Gymnasialsecunda zusammenzufassen sein. Der Prima beider Anstalten verbleibt dann die Optik, Akustik, Mechanik und die mathematische Geographie; die letztere setzt einige Vorbegriffe aus der sphärischen Trigonometrie und den Kegelschnitten voraus, da die drei großen Gesetze von Keppler und das Newtonsche Gravitationsgesetz nothwendig erläutert werden müssen. Indes ist auch für diese Klasse ein Unterschied zwischen dem Gymnasium und der Realschule zu machen und dieser Unterschied bezieht sich hauptsächlich auf die theoretischen Hypothesen, deren die Wissenschaft als solche nicht entbehren kann. Auf den Gymnasien sind dieselben nämlich nur so weit zu berühren als sie durchaus nicht zu umgehen sind; die neuere Theorie vom Licht muß deshalb wenngleich auch nur innerhalb bestimmter Grenzen der Realprima überlassen werden. Außerdem hat die Realschule die technische Verwendung der physikalischen Gesetze reichlicher zu berücksichtigen: die Dampfmaschine mit ihren verschiedenen Constructionen und Anwendungen, die hydraulische Presse, die Telegraphie und ähnliches werden hier durch Modelle und Experimente genauer veranschaulicht werden müssen. Wenn die Physik die häusliche Thätigkeit der Schüler im ganzen wenig in Anspruch nimmt, so darf es doch an Widerholungen nicht fehlen; namentlich sollen aber die Schüler in der Klasse die physikalischen Vorgänge und Gesetze in zusammenhängendem Vortrage darstellen. Den Widerholungen ist ein kurzes Lehrbuch zu Grunde zu legen, so daß hierdurch die schriftlichen Ausarbeitungen fortfallen; dagegen sind in der Realprima einzelne physikalische Aufgaben zu lösen und auszurechnen, wie sie ja auch in der Maturitätsprüfung dieser Anstalten gefordert werden.

Dem Unterricht in der Chemie sind einige Definitionen vorauszuschicken, teils um diese Wissenschaft von der Physik zu unterscheiden teils um den Schülern die nöthigen Vorbegriffe zu geben.*) Für das Experi-

*) Vergl. den lesenswerthen Aufsatz von Zwick „wie ist der chemische Unterricht an höheren Lehranstalten zu betreiben?" in Langbeins pädag. Archiv, 1868. S. 247—273.

ment gelten sodann die vorher gegebenen Regeln; auf die sichere und saubere Ausführung desselben hat sich der Lehrer besonders vorzubereiten, auch vor demselben den Apparat zu erklären und stets auf die Quantitätsverhältnisse der verbrauchten Substanzen aufmerksam zu machen. Da die chemischen Versuche in ihrem allgemeinen Verlauf unter einander ähnlich sind, so bedarf es nicht einer Häufung sondern einer guten Auswahl und Verteilung derselben; insbesondere muß auch hier das Bestreben der Lehrer darauf gerichtet sein, die Schüler so viel als möglich zur selbständigen Widerholung des Experiments sei es in dem Laboratorium der Schule oder zu Hause anzuleiten. Letzteres ist um so angänglicher als für viele der wichtigsten und unterrichtendsten Versuche ein sehr einfacher und leicht zu beschaffender Apparat ausreicht.*) Da eine Ausschöpfung des reichen Stoffs auf der Schule weder möglich noch mit dem Unterrichtszweck verträglich sein würde, so hat der Lehrer mit weiser Auswahl sich auf die wichtigsten Elemente und deren Verbindungen zu beschränken; er darf hier so wenig wie in den anderen Lehrgegenständen der Versuchung nachgeben, dasjenige, was so eben in der Wissenschaft einen großen Fortschritt bezeichnet hat, sofort in den Schulunterricht einführen und seinen Schülern zeigen zu wollen. Denn die Schule giebt neben der allgemeinen Geistesbildung nur die Vorbereitung für das künftige Studium; sie wird diesem Zweck um so mehr genügen, je einfacher, klarer und verbundener ihr Unterricht ist und je mehr sie durch denselben den Trieb der Zöglinge nicht sättigt sondern anregt und leitet. So wird denn der Unterricht mit einem der wichtigsten unter den einfachen Körpern, sei es nun Sauerstoff oder Wasserstoff, beginnen und denselben in seinen häufigsten Verbindungen und Wirkungen zeigen müssen; von hier ab ist der Stoff gruppenweise auszuwählen und zu ordnen. Sobald und soweit als möglich ist der chemische Vorgang in eine chemische Formel und Gleichung zu übersetzen und der Schüler im sicheren Lesen derselben zu üben: hierzu dienen Wandtafeln, auf denen die Formeln der wichtigsten Verbindungen verzeichnet sind und aus welchen die Schüler den Proceß namentlich bei den Widerholungen abzulesen und zu erklären haben. Eine völlige Trennung der organischen und anorganischen Chemie läßt sich weder für den Schulunterricht noch im Hinblick auf die Fortschritte der Wissenschaft durchführen; überdies sind bestimmte Vorgänge der organischen Chemie für das gewerbliche Leben von solcher Wichtigkeit, daß sie auf der Realschule nicht übergangen werden dürfen. Die Schüler sind bei den Hilfeleistungen, welche

*) Die Schule der Chemie von Stöckhardt bietet hierzu eine sehr zweckmäßige Unterweisung und reichlichen Stoff.

sie dem experimentierenden Lehrer zu gewähren haben, sowie bei ihren eigenen Versuchen streng zur Sauberkeit und Genauigkeit anzuhalten; übrigens dürfen sie diese Versuche, namentlich soweit sie im Laboratorium der Schule ausgeführt werden, nicht nach ihrem Belieben sondern nach einer von dem Lehrer zu bestimmenden Reihenfolge anstellen, welche sich dem Fortgange des Unterrichts möglichst anschließt. Den Schluß dieser Versuche bilden einige angemessene und leichte qualitative Analysen, wogegen die quantitativen von der Schule am besten ausgeschlossen werden. Wie für die häuslichen Experimente so ist namentlich für die Widerholung ein Lehrbuch nicht wol zu entbehren; übrigens gilt auch hier, daß der Schüler teils zur Uebung teils im Hinblick auf die Abgangsprüfung einige häusliche Arbeiten zu liefern hat, mögen dieselben nun in stöchiometrischen Rechnungen oder in der zusammenfassenden Darstellung verwandter Erscheinungen bestehen.

Kapitel 6.

Der Abgang von der Schule.

§ 146.

Den Abschluß der Schulerziehung bildet für Lehrer und Schüler die Maturitätsprüfung; sie ist zugleich für das fernere Leben der letzteren bedeutungsvoll, da von ihrem Ausfall bestimmte Berechtigungen für den künftigen Beruf abhängen. Diese Prüfung ist nicht nur durch das Gesetz angeordnet sondern sie ist zugleich das geschichtliche Ergebnis des Verhältnisses, welches die Schule allmählich zur Familie zum Staat und zur Wissenschaft durchlaufen hat. Wir haben hier also weder ihren Bestand zu verteidigen noch die Einwände zu widerlegen, welche gegen sie erhoben sind*); eine Einrichtung welche über ein halbes Jahrhundert besteht und der Schule neben bestimmten Pflichten mannigfache Rechte und eine geordnete Stellung im öffentlichen Leben zuweist, rechtfertigt sich selbst. Nur einer dieser Einwände erfordert eine nähere Erwägung, weil seine Beantwortung für die Weise der Prüfung maßgebend ist. Man hat die Matu-

*) Ueber diese Einwände vergleiche die Aufsätze von Wiese und Firnhaber in Schmids Encykl. VI, S. 335—357 u. S. 453—504.

ritätsprüfung nämlich auch deshalb beseitigen wollen, weil sie dem gesammten Schulleben fremdartig sei. Daß indes zu so vielen öffentlichen und Versetzungsprüfungen, denen die Zöglinge während ihrer Schulzeit unterliegen, noch eine weitere hinzutrete, kann sicher weder als eine neue noch als eine der Schule fremde Einrichtung bezeichnet werden, und ebenso wenig wird dieses fremdartige durch die Teilnahme eines Staatscommissarius herbeigeführt. Richtig ist freilich, daß der letztere durch ein ungeschicktes Auftreten die Prüfung erschweren und unersprießlich machen kann; allein dieser Misbrauch trifft nicht die Einrichtung selbst und andererseits überwiegt der Nutzen, welcher aus seiner eingehenden und doch maßvollen Beteiligung für Schüler Lehrer und die Behörde entspringt, die untergeordneten Bedenken in hohem Grade. Es kommt aber gerade darauf an die Maturitätsprüfung so anzulegen, daß sie dem früheren Schulleben nicht fremdartig gegenübertrete; mit anderen Worten sie soll nicht ein besonderes und mit besonderen Mitteln zu erringendes Ziel sondern den sachgemäßen Abschluß der Schulerziehung bilden. Gelingt es der Prüfung solche Einrichtung zu geben, so kann sie weder für die Schüler fremd noch für die Lehrer unbequem sein, und mittels dieser Einrichtung wird zugleich sicherer als durch alle äußeren Vorsichtsmaßregeln den Täuschungsversuchen vorgebeugt, deren Wurzeln nicht in der Prüfung selbst sondern in ihren Verkehrtheiten oder in früheren Versäumnissen liegen. Eine solche Prüfungseinrichtung muß aber gelingen, wenn die Schule bisher ihre Schuldigkeit gethan hat und ihre Thätigkeit durch einen einfachen Act abschließt, welcher nichts beabsichtigt als das Ergebnis dieser Thätigkeit in einem klaren Gesammtbilde zusammenzufassen.

Die Hauptbedingung des Gelingens ruht also in der vorausgegangenen Pflichterfüllung der Schule und zwar nicht nur in der angemessenen Unterrichtserteilung, worüber uns alle bisherigen Betrachtungen belehrt haben, sondern ebenso in der Strenge bei den Klassenversetzungen, welche freilich auch für den Unterricht unentbehrlich ist. Haben die Lehrer diese Strenge wie überhaupt so namentlich bei den Versetzungen in die höheren Klassen beobachtet und sind sie bei denselben lediglich von der Rücksicht auf das Ziel der Schule und auf das wahre Wohl ihrer Zöglinge geleitet, ohne sich durch untergeordnete und dem Erziehungszweck fremdartige Beweggründe beirren zu lassen, so werden sie wenige Ausnahmen abgerechnet in der Prima solche Zöglinge vereinigt sehen, welche ungeachtet der ungleichen Befähigung und Fertigkeit den Prüfungsanforderungen zu genügen vermögen. Ferner soll das Prüfungsverfahren die Schüler überzeugen, daß von ihnen nichts außerordentliches sondern nur die Bewährung ihres bisherigen Fleißes und die Darlegung ihrer auf dem geordneten Unter-

richtswege gewonnenen Bildung verlangt werde; die Lehrer haben also jeden Hinweis auf die Prüfung als auf eine besonders schwierige Aufgabe und mehr noch jede besondere Vorbereitung für dieselbe zu vermeiden. An Widerholungen darf es freilich auch in der Prima nicht fehlen; dieselben haben sich nach den in § 91 gegebenen Vorschriften dem regelmäßigen Unterricht einzufügen, dürfen ihn aber niemals als eine auf ein äußeres Ziel berechnete Anstrengung unterbrechen. Endlich ist durch die äußere Einrichtung der Prüfungen den Schülern jede ehrgeizige Verlockung zu benehmen; hierher gehört namentlich der in § 53 berührte Wegfall verschiedener Zeugnisgrade. Anders verhält es sich mit der z. B. in Preußen gestatteten Entbindung von der mündlichen Prüfung, falls das Ergebnis der schriftlichen Arbeiten und das bisherige Wolverhalten des Schülers hierzu berechtigen. Denn mit dieser Befreiung wird nur mittelbar eine Auszeichnung ausgesprochen; ihr eigentlicher und heilsamer Sinn ist, daß die Lehrer von der geistigen und sittlichen Reife des Schülers auch ohne weitere Prüfung überzeugt sind. Aus diesem Grunde soll aber der Erlaß der mündlichen Prüfung nicht denjenigen Schülern zu Teile werden, welche nur eben den Anforderungen genügen, oder solchen, welche durch rasche Auffassung und gewandte Verwerthung ihrer Kenntnisse den früheren Mangel an stetigem Fleiß und an gleichmäßiger Bildung zu verdecken wissen, sondern denjenigen, welche die sichere Erreichung des Bildungsziels nicht minder ihrer sittlichen Festigkeit und ihrem regelmäßigem Fleiße als ihren Anlagen verdanken.

Der befriedigende Ausfall der schriftlichen Prüfung hängt großenteils von der umsichtigen Wahl der Aufgaben ab. Dieselben sollen nach Umfang und Schwierigkeit den gewöhnlichen Schulforderungen etwas nachstehen, weil die Lage des Schülers auch bei sonstiger Unbefangenheit durch die genau bemessene Zeit und durch die Nothwendigkeit augenblicklichen Arbeitens doch erschwert wird; sie müssen hiernach für jeden ordentlichen Schüler lösbar sein. Der Unterschied der Bildung tritt desungeachtet in dem größeren oder geringeren Gedankenvorrath, in der Sicherheit des Wissens und in der Gewandtheit der Darstellung zu Tage. Für die mathematischen Arbeiten ist indes insofern ein gewisser Spielraum gestattet, als eine oder die andere Aufgabe der Art gewählt werden mag, daß sie neben ihrer einfachen Lösung noch eine weitere Ausführung für befähigte Schüler zuläßt. Nur sollen die mathematischen Aufgaben weder eine besondere Erfindung verlangen, welche selbst guten Schülern sich öfters versagt, noch auf ausgedehnte Rechnungen hinauslaufen, für welche die Zeit mangelt und welche im Drange des Augenblicks leichter als sonst Fehlern unterliegen. Die Beurteilung der schriftlichen Arbeiten soll ohne über-

mäßige Strenge doch das Ziel der Schule fest im Auge behalten und den allgemeinen Forderungen nichts vergeben; beschönigende Bemerkungen, welche die Fehler der Arbeit mit Uebereilung oder sonstigen äußeren Umständen entschuldigen wollen, sind nicht angebracht, weil sie die gesammte Kritik nicht nur für den einen sondern für alle Schüler unklar und ungerecht machen. Das Urteil lehne sich aber weniger an Einzelheiten, welche immerhin versehen sein können, sondern es fasse vornehmlich die ganze Anlage der Arbeit, die Correctheit des Ausdrucks, die Schärfe der Beweisführung, kurz den Grad geistiger Durchbildung und wissenschaftlicher Sicherheit ins Auge, weil sich hierin die allgemeine Reife besonders bekundet.

Nach den schriftlichen Arbeiten entscheidet eine gemeinsame Berathung über den muthmaßlichen Ausfall der gesammten Prüfung, über die Zurückweisung der unzweifelhaft unreifen und über die Entbindung der unzweifelhaft reifen von dem mündlichen Prüfungsact. Bei dieser Berathung haben sich die Lehrer nicht von entfernten Möglichkeiten leiten zu lassen sondern sicheren Blicks ihre bisherige Kenntnis der Schüler mit dem Ergebnis der schriftlichen Arbeiten zusammenzuhalten und hiernach sowol über Zurückweisung oder Dispensation zu bestimmen als auch darüber zu beschließen, ob irgend einem Schüler, dessen förmliche Zurückweisung zwar nicht gestattet, dessen Reife aber sehr zweifelhaft, d. h. eigentlich nicht vorhanden ist, die fernere Prüfung widerrathen werden soll. Daß ein solcher Entschluß großer Vorsicht und allseitiger Erwägung bedürfe, versteht sich; ist er aber einmal gefaßt und haben sich die Lehrer zu einer entsprechenden Warnung veranlaßt gesehen, so sollen sie derselben um der übrigen Schüler willen auch bei der späteren Schlußabstimmung Geltung verschaffen (vergl. § 61 S. 163). Einen Widerspruch des Staatscommissarius haben sie hierbei nicht leicht zu befahren, da derselbe ihren auf längerer Kenntnis der Schüler begründeten Bedenken seine Zustimmung nicht versagen wird und ohnehin darauf angewiesen ist der gesetzlichen Forderung eine gleichmäßige Anwendung zu sichern.*) Bei dieser Entschiedenheit werden die Lehrer auch eher im Stande sein Nachsicht für einen Schüler zu begehren, welcher nach ihrem Urteile sonst reif ist und nur aus zufälligen Behinderungsgründen weniger befriedigend gearbeitet hat.

Die mündliche Prüfung soll sich ebenso von schweren Fragen wie von großer Ausdehnung fern halten; die Lehrer müssen ohnehin über den Bildungsstand des Schülers genügend unterrichtet sein, sie haben demselben

*) Der Verfasser hat in seiner jetzigen Stellung der Prüfung von beinahe dreitausend Abiturienten beigewohnt, er ist aber niemals versucht gewesen einem Schüler gegen das Bedenken und die vorgängige Warnung der Lehrer das Zeugnis der Reife zu erwirken.

also nur Gelegenheit zu geben sein Wissen im Zusammenhange und in angemessener Form darzulegen. Hierzu hilft nicht das Auskramen solcher Kenntnisse, welche mittels außerordentlicher Gedächtnisanstrengung erworben aber innerlich nicht angeeignet und verarbeitet sind, und ebenso wenig darf es der Lehrer darauf absehen glänzende Unterrichtsergebnisse vorzuführen, welche möglicherweise bei einzelnen erreicht sind aber die allgemeinen Forderungen überschreiten. Er wird hierdurch leicht wenn auch nur halbbewußt zu einer Schaustellung verleitet, welche dem Ernst und der Wahrhaftigkeit der Prüfung nicht entspricht und den sachkundigen Beobachter doch nicht zu täuschen vermag. Ueberhaupt sollen die Fragen so viel als möglich darauf ausgehen den Zusammenhang der Kenntnisse, das Verständnis und die Aneignung des Unterrichtsstoffs und hiermit den Grad wirklicher und durchgedrungener Geistesbildung zu ermitteln, und hierzu dienen besonders solche Aufgaben, welche den Schüler möglichst in eigene Thätigkeit versetzen und zu selbständiger Entwickelung seines Wissens und seiner Kraftübung veranlassen. Solcher Fragen genügen wenige, um das Urteil des Lehrers vor seinen Amtsgenossen, den übrigen Examinanden und dem Aufsichtsbeamten zu rechtfertigen, und einer weit ausgedehnten Prüfung bedarf es dann um so weniger, als dieselbe doch unvermeidlich zur Abspannung der Schüler und somit zu unzuverlässigen Ergebnissen führen würde.

Die Schlußabstimmung hat sich lediglich auf den Sachverhalt zu gründen und jede äußere Rücksicht auf den vermeintlichen Ruf der Schule, auf den angeblichen Lebensberuf des Zöglings oder auf seine äußere Lage abzuweisen. Der wahre Ruf der Schule bemißt sich nicht nach der geringen Zahl der durchgefallenen Schüler sondern nach der sachlichen Strenge der Forderungen und eben diese Strenge ist das wirksamste Mittel um die Schüler zu angemessener Arbeit zu spornen und die unfähigen bei Zeiten in andere Bahnen zu weisen. Für den künftigen Beruf, er sei welcher er wolle, ist aber der Schüler am besten vorbereitet, welcher den Forderungen der Schule vollauf genügt, und überdies werden bekanntlich über die Berufswahl nicht selten falsche Angaben versucht um auf die Entscheidung der Lehrer einzuwirken. Auch ist es in Wahrheit grausam dürftig vorbereitete und wenig befähigte Schüler mit dem Zeugniß der Reife zu versehen; wenn sie später den Staatsprüfungen nicht genügen, so ist ihre Zukunft völlig vernichtet und selbst wenn sie diese Probe nothdürftig bestehen sollten, so vermögen sie doch weder sich noch ihrer Umgebung zur Befriedigung zu leben. Die einfache Frage bleibt immer, ob der betreffende Schüler nach Wissen und Bildung reif ist, d. h. ob er den Forderungen der Schule und des Gesetzes genügt, und hierauf muß die Antwort ebenso

einfach und ohne alle Nebenrücksichten gegeben werden. Das Abgangszeugnis hat den Sachverhalt ohne Härte wie ohne übertriebenes Lob auszusprechen; frühere Verfehlungen, welche im weiteren Schulleben wider gut gemacht sind, sollen in demselben nicht berührt, mittelmäßige Leistungen nicht durch Schönmalerei verdeckt werden. Wie in seinem ganzen Verfahren so soll sich der Lehrer auch bei diesem letzten Act seiner Thätigkeit von den beiden Grundgesetzen seines Wirkens, der Liebe und der Wahrheit, leiten lassen, von einer Liebe, welche kräftig genug ist um sich die Fürsorge für das Seelenheil des Zöglings durch keine Schwäche trüben zu lassen und von einer Wahrheit, welche ihr Urteil an seinem Ringen und Streben, nicht aber an seinen Mängeln abmißt.

Den scheidenden Schülern gebührt um ihrer selbst und um der Schule willen eine feierliche Entlassung und ein herzlicher Abschied. Es ist das letzte Wort, welches die Schule an sie richtet; dasselbe muß ihnen also ein bleibendes Andenken gewähren, gleich geeignet die Anhänglichkeit an ihre Bildungsstätte zu verstärken und eine Mahnung für ihr ferneres Leben zu sein. Der Director soll also aus der Seele der scheidenden Zöglinge und in sie hinein sprechen; seine Aufgabe ist hier dieselbe, wie in dem sonstigen Schulleben, die idealen Anschauungen auf das Bedürfnis der einzelnen anzuwenden. Somit soll er sich solcher allgemeinen Betrachtungen enthalten, welche wie schön und richtig an sich doch die umstehenden Zöglinge nicht treffen; er soll vielmehr auch in seinem Schlußwort zeigen, daß er sie gekannt und gehegt hat, daß er ihr Wol auch ferner auf seinem Herzen trägt und daß er ihnen diejenige Reinheit und Kraft der Gesinnung erhalten möchte, welche das wahre Ziel der Schulbildung ist und den sichersten Besitz für das Leben wie den besten Lohn für den Erzieher gewährt.

Druck von G. Bernstein in Berlin.

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 072878611